

DOCUMENT RESUME

ED 387 365

SO 024 746

TITLE "Mexico in Transition." Curriculum Units.
 INSTITUTION Oregon Univ., Eugene. Foreign Language Resource Center.
 SPONS AGENCY National Endowment for the Humanities (NEH), Washington, D.C.
 PUB DATE 94
 NOTE 370p.
 PUB TYPE Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
 LANGUAGE English; Spanish

EDRS PRICE MF01/PC15 Plus Postage.
 DESCRIPTORS Area Studies; Drama; Foreign Countries; Geography; *History Instruction; Latin American Culture; *Latin American History; *Mexicans; Secondary Education; Second Language Instruction; *Social Studies; Spanish

IDENTIFIERS Maya (People); *Mexico; Villa (Pancho); Zapata (Emiliano)

ABSTRACT

These curriculum units were developed in a National Endowment for the Humanities 1994 summer seminar "Mexico in Transition." The 23 lessons are written in Spanish. Lessons are entitled: (1) "La Migración Mexicana Vista a Traves del Cuento 'Paso del Norte' de Juan Rulfo" (Jose Jorge Armendariz); (2) "Los Grupos Indigenas de Mexico: Condiciones antes de y Despues de la Revolucion" (Suzanne Caldwell); (3) "Mexican Calendar Project" (Barbara A. Corbin; Shelley Schieffelin); (4) "Guatemalan Refugees in Mexico" (Kaela Marie Curtis); (5) "¡Silencio en el Escenario!: A Look at the Mexican Revolution through Drama" (Jennifer Degenhardt); (6) "Zapata Rose in 1994" (Joe De Luca); (7) "Unidad Sobre los Mayas" (Nancy Duffner; Rae LaMarche; Lisa Stanziano); (8) "La Presencia Femenina en la Revolucion Mexicana del 1910 en el Corrido, el Cine, y la Novela" (Johnnie Eng); (9) "Un Cuento de Carlos Fuentes de Agua Guemada 'El Hijo de Andres Aparicio'" (Erik Engel); (10) "El Tiempo Circular: Mexico 1876-1994. Una Breve Interpretacion de los Sistemas Socioeconomicos y Politicos Usando en la Literatura" (Bertha Fabre-Lujan); (11) "La Llorona: An Approach for Beginning Readers" (Sue Feldman); (12) "Unidad Sobre 'Baby H.P.'" (Molli K. Fleming; Kathryn S. Potepan); (13) "La Continuacion de la Lucha: Emiliano Zapata y los Zapatistas de Chiapas en 1994" (Leislle Godo-Solo); (14) "La Otra Cara de la Medalla de la Revolucion Mexicana (Margaret Guy); (15) "Los Murales de Jose Clemente Orozco en Dartmouth College" (Maria Ermelina Hernandez); (16) "Diego Rivera y su Obra" (Charlotte A. Hill); (17) "Pancho Villa en la Cruz: Una Vision Historica-literaria" (David Marlow); (18) "La Historia de Mexico por sus Personajes" (Terri Marlow); (19) "'Yo Callare Algun Dia, Pero antes...' de 'Dos Poemas' de Rosario Catellanos" (Grace W. Owens); (20) "La Historia Cuenta... Cuenta la Historia: Creando una Antologia de Literatura Testimonial" (Jeannie Richardson); (21) "Immigration and Emigration: The United States and Mexico" (Mel E. Sanchez); (22) "La Guerra Cristera y un Cuento de Rulfo" (Tim Sheldermine); and (23) "Working with Eduardo Galeano's 'Memoria del Fuego--III. El Siglo del Viento' The Mexican Revolution: History as Literature; Literature as History" (Howard Yank). (EH)

ED 387 365

SO 024 746

"Mexico in Transition"

Curriculum Units

PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

David Curland

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

CURRICULUM UNITS, NEH INSTITUTE "MEXICO IN TRANSITION" - 1994

Note: Due to copyright laws we cannot duplicate any material from a published book. Insertions in the units will give bibliographical information on all materials removed from the original unit before photocopying. You should be able to locate most of this material in university libraries, but if you are unable to locate them, we may be able to provide a copy for you if we can obtain copyright permission.

José Armendáriz (Chaparral Middle School, Chaparral NM), "La migración mexicana vista a través del cuento 'Paso del norte' de Juan Rulfo."

Suzanne Caldwell (Little Rock Central H.S., North Little Rock AR), "Los Grupos indígenas de México: Condiciones antes de y después de la Revolución."

Barbara A. Corbin (Selingsgrove Area H.S., Selingsgrove PA) and Shelley Schieffelin (Mohawk Trail Regional H.S., Shelburne Falls MA), "Mexican Calendar Project."

Kaela Marie Curtis (Monsignor Ryan H.S., Dorchester MA), "Guatemalan Refugees in Mexico."

Jennifer Degenhardt (Hanover H.S., Hanover NH), "¡Silencio en el escenario!: A Look at the Mexican Revolution through Drama."

Joe DeLuca (Parkway Central H.S., Chesterfield MO), "Zapata Rose in 1994."

Nancy Duffner (West H.S., Iowa City IA), Rae LaMarche (Thurston H.S., Springfield OR), Lisa Stanziano (Newtown H.S., Elmhurst NH), "Unidad sobre los mayas."

Johnnie Eng (Alamo Heights H.S., San Antonio TX), "La presencia femenina en la Revolución mexicana del 1910 en el corrido, el cine, y la novela."

Erik Engel (Marist School, Atlanta GA), "Un cuento de Carlos Fuentes de Agua quemada 'El hijo de Andrés Aparicio'."

Bertha Fabre-Luján (Oñate H.S., Las Cruces NM), "El tiempo circular: México 1876-1994: Una breve interpretación de los sistemas socioeconómicos y políticos usados en la literatura."

Sue Feldman (Urbana H.S., Champaign IL), "La Llorona: An Approach for Beginning Readers."

Molli K. Fleming (Seabury Hall H.S., Makawao, Maui HI) and Kathryn S. Potepan (Ferndale H.S., Ferndale CA) "Unidad sobre 'Baby H.P.'"

Leislle Godo-Solo (Maplewood H.S., Nashville TN), "La continuación de la lucha: Emiliano Zapata y los Zapatistas de Chiapas en 1994."

Margaret Guy (Prospect H.S., Saratoga CA), "La otra cara de la medalla de la Revolución mexicana."

Maria Ermelina Hernández (Hanover H.S., Hanover NH), "Los murales de José Clemente Orozco en Dartmouth College."

Charlotte A. Hill (Fort Osage H.S., Independence MO), "Diego Rivera y su obra."

David Marlow (Parkersburg H.S., Parkersburg WV), "Pancho Villa en la cruz: Una visión histórica-literaria."

Terri Marlow (Parkersburg H.S., Parkersburg WV), "La Historia de México por sus personajes."

Grace W. Owens (Highland H.S., Pocatello ID), "'Yo callaré algún día, pero antes....' de Dos Poemas de Rosario Catellaños."

Jeannie Richardson (San Dieguito H.S., Encinitas CA), "La historia cuenta...cuenta la historia: creando una antología de literatura testimonial."

Mel E. Sánchez (Santa Ana H.S., CA), "Immigration and Emigration: the United States and Mexico."

Tim Shelmerdine (Lakeridge H.S., Lake Oswego OR), "La guerra cristera y un cuento de Rulfo."

Howard Yank (Eugene International H.S., Eugene OR), "Working with Eduardo Galeano's Memoria del fuego - III. El siglo del viento: The Mexican Revolution: History as Literature; Literature as History."

This NEH Institute presented by:

Foreign Language Resource Center
University of Oregon
Eugene OR 97403

NEH "MEXICO IN TRANSITION" PARTICIPANTS, 1994

Armendáriz, José Jorge
Chaparral Middle School
112 Lisa Drive
Chaparral NM, 88021

Caldwell, Suzanne
Little Rock Central H.S.
1500 Park St.
North Little Rock, AR 72202

Corbin, Barbara A.
Selinsgrove Area H.S.
North Broad Street
Selinsgrove, PA 17870

Curtis, Kaela Marie
Monsignor Ryan M.H.S.
11 Mayhew Street
Dorchester, MA 02125

Degenhardt, Jennifer Anne
Hanover High School
41 Lebanon St.
Hanover, NH 03755

DeLuca, Joseph A.
Parkway Central H.S.
369 North Woods Mill Road
Chesterfield, MO 63017

Duffner, Nancy Joy
West High School
2901 Melrose Ave.
Iowa City, IA 52246

Eng, Johnie
Alamo Heights H.S.
6900 Broadway
San Antonio, TX 78209

Engel, Erik
Marist School
3790 Ashford Dunwoody Road
Atlanta, GA 30319

Fabré-Luján, Bertha C.
Oñate High School
6800 NE Main St.
Las Cruces, NM 88011

Feldman, Sue
Urbana H.S.
1002 S. Race St.
~~Champaign~~, IL 61801
Urbana

Fleming, Molli K.
Seabury H.S.
480 Olinda Rd.
Makawao, HI 96768

Godo-Solo, Leislle R.
Maplewood H.S.
401 Maplewood Lane
Nashville, TN 37216

Guy, Margaret
Prospect H.S.
18900 Prospect Road
Saratoga, CA 95070

Hernández, Maria Ermalina
Hanover High School
41 Lebanon St.
Hanover, NH 03755

Hill, Charlotte A.
Fort Osage H.S.
2101 N. Twyman Rd.
Independence, MO 64058

LaMarche, Rae Anne
Thurston High School
333 N. 58th
Springfield, OR 97478

Marlow, David Andrew and
Parkersburg High School
2101 Dudley Ave.
Parkersburg, WV 26101

Marlowe, Teresa Zimmerman
Parkersburg High School
2101 Dudley Ave.
Parkersburg, WV 26101

Owens, Grace
Highland H.S.
1800 Bench Rd.
Pocatello, ID 83201

Potepan, Kathryn S.
Ferndale H.S.
1231 Main St.
Ferndale, CA 95536

Richardson, Jeanne F.
San Dieguito H.S.
800 Santa Fe Drive
Encinitas, CA 92024

Sánchez, Mel Edward
Santa Ana H.S.
Santa Ana, CA 92701

Schieffelin, Lois Shelley
Mohawk Trail Regional H.S.
Shelburne Falls, MA 01370

Shelmerdine, Timothy Alan
Lakeridge H.S.
1235 Overlook Drive
Lake Oswego, OR 97034

Stanziano, Lisa Maria
Newtown H.S.
48-01 90th St.
Elmhurst NY 11373

Yank, Howard
International High School
400 E. 19th Ave.
Eugene, OR 97401

UNIDAD PEDAGOGICA

LA MIGRACION MEXICANA VISTA

A TRAVES DEL CUENTO

"PASO DEL NORTE"

de

JUAN RULFO

Preparada por:

José Jorge Armendáriz

NEH Mexico in Transition

Instituto del verano 1994

University of Oregon

Eugene, Oregon

Esta unidad esta diseñada para dar una idea general sobre los motivos que obligan a ciertas personas a abandonar sus hogares. Se analizará la realidad del inmigrante campesino utilizando como base el cuento "PASO DEL NORTE" del libro EL LLANO EN LLAMAS escrito por Juan Rulfo.

Se ha diseñado la unidad para utilizarse en clases de español para hispanoparlantes en las escuelas secundarias. También puede ser utilizada en clases de español como segundo idioma en los niveles avanzados de las escuelas preparatorias.

La duración de cada actividad puede variar de acuerdo a las necesidades del grupo y los conocimientos que los alumnos tengan del idioma español. En todo caso el maestro o maestra controlará este factor.

PRIMER DIA

OBJETIVO:

Los alumnos reconocerán que los movimientos migratorios han sido y son parte íntegra de los pueblos.

ACTIVIDADES:

A. Se darán definiciones de :

1. MIGRACION: Acción de pasar de un país a otro para establecerse en él.
2. EMIGRACION: Movimiento de población contemplado desde el punto de vista del país de origen.
3. INMIGRACION: Movimiento de población entre dos países contemplado desde el punto de vista del país de destino.

B. Hacer preguntas para motivar la discusión del tema migratorio:

1. ¿Qué motiva a las personas a dejar sus lugares de origen?
2. ¿Qué consecuencias traen los movimientos migratorios?

3. ¿Conocen algo sobre movimientos migratorios históricos o de la actualidad?

4. ¿Conocen personas que hayan inmigrado a los Estados Unidos?

C. Aquí se puede pedir que los alumnos escriban un párrafo sobre cualquiera de los puntos anteriores.

Como referencia para el maestro o maestra, se adjunta una copia del artículo "Migración indígena a Estados Unidos y a la frontera norte" tomado de la revista El Cotidiano, mayo-junio, 1994 editada en México.

SEGUNDO DIA

OBJETIVO:

Que los estudiantes se familiaricen con el autor Juan Rulfo y sus obras.

ACTIVIDADES:

A. Se les darán antecedentes biográficos de Juan Rulfo.

Juan Rulfo (1918-1986) fue cuentista y novelista mexicano, autor de una serie de cuentos bajo el título de EL LLANO EN LLAMAS. También es autor de una novela titulada PEDRO PARAMO. En ambas obras el autor trata el tema de la revolución

mexicana traicionada. Con Rulfo surge, a niveles nacionales e internacionales, la literatura del campo. Sus personajes son campesinos mexicanos.

B. Se pueden presentar en el pizarrón los títulos de los cuentos en EL LLANO EN LLAMAS. Se puede hacer una breve discusión sobre el contenido de los mismos.

C. Se explicará que Juan Rulfo utiliza muchos vocablos y expresiones del uso cotidiano del campesino. Para facilitar la comprensión de la lectura de "Paso del Norte" se incluye la siguiente lista con definiciones al español estandard:

pa	--- para	coyuntarse	--- casarse
onde	--- donde	orita	--- ahorita
pal	--- para el	rebuena	--- muy buena
pos	--- pues	devisar	--- divisar
mercar	--- comprar	las Tejas	--- Texas
ora	--- ahora	merito	--- por poco
uste	--- usted	güeso	--- hueso
cuetes	--- cohetes	máuseres	--- rifles
haiga	--- haya	ciuda	--- ciudad
naide	--- nadie	rejovent	--- muy joven
demás	--- además	necesida	--- necesidad
truje	--- traje	verda	--- verdad
güevos	--- huevos	aluego	--- y luego

D. Se pedirá que los alumnos lean el cuento "Paso del Norte" en silencio en el salón o ya sea en su casa como tarea. Se pedirá que hagan una lista de palabras desconocidas y que busquen el significado en el diccionario.

E. Se asignará como trabajo de consulta en la biblioteca que obtengan más datos biográficos sobre Juan Rulfo. Deben de entregar este reporte escrito en máquina o con computadora.

TERCER DIA

OBJETIVO:

Los alumnos se familiarizarán con el contenido y el estilo de escritura utilizado por Juan Rulfo en su cuento "Paso del Norte".

ACTIVIDADES:

A. Se leerá el cuento en voz alta para el grupo. Ya sea por el maestro, maestra o un alumno.

B. Después de haber leído, se harán preguntas orales sobre el cuento. Ejemplos:

1. ¿En dónde creen que haya sucedido la trama del cuento?

2. ¿Podría suceder algo parecido en cualquier país del mundo? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

3. Expliquen a que clase social creen ustedes que pertenecen los protagonistas.

4. ¿Son gente de la ciudad o del campo? ¿Con educación formal o sin ella? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

C. A continuación se extraen de la lectura ejemplos de expresiones idiomáticas utilizadas por Rulfo en su cuento y se les da el significado más común:

de la página 131

usted ni se las huele	-----	usted ni cuenta se da
le lloverá el dinero	-----	ganará mucho dinero

de la página 132

que Dios se las ajuarie	
con ellos	----- que Dios los cuide
estamos ya por parar	
las patas	----- estamos ya por morirnos

de la página 133

soltarme como caballo	
entre las milpas	----- dejarme solo en el mundo
ya estabas bien largo	----- ya estabas muy grande

de la página 137

siguieron peinando el	siguieron buscando por
río	----- el río

Se pedirá que los estudiantes escriban una oración utilizando cada una de las expresiones anteriores.

D. Se pedirá que los alumnos escriban la definición aproximada de las siguientes expresiones utilizadas por Juan Rulfo en este cuento:

1. hacen cola pa oir
2. una mano adelante y otra atrás
3. mujer de la calle
4. cuando te aletie la vejez
5. busca a fulano de tal
6. el teje y maneje del asunto
7. él ya hasta aflojó el cuerpo
8. oímos los riflazos
9. a ver si me ajusta
10. te dejo a que revientes

E. A continuación se presentan dos listas. Los estudiantes deben poner el número de la izquierda en la definición apropiada de la derecha:

- | | | |
|--------------|-------|-------------------------|
| 1. gramófono | (4) | sementera de maíz |
| 2. pilmama | (6) | vender a crédito |
| 3. nuera | (8) | traviesa de ferrocarril |
| 4. milpa | (11) | barriga |
| 5. covacha | (14) | conductor de mulas |
| 6. fiar | (13) | agitar |
| 7. estropajo | (2) | niñera, nodriza |
| 8. durmiente | (15) | hierba comestible |
| 9. linterna | (5) | cueva pequeña |
| 10. paisano | (12) | especie de junco |

CONTINUACION DE LA ACTIVIDAD "E" EN PAGINA ANTERIOR

- | | | |
|---------------|--------|----------------|
| 11. panza | (10) | del mismo país |
| 12. tule | (1) | tocadiscos |
| 13. zarandear | (9) | farol manual |
| 14. arriero | (7) | cosa inútil |
| 15. quelite | (3) | hija política |

CUARTO DIA

OBJETIVO:

Los estudiantes afianzarán más la comprensión del cuento "Paso del Norte" de Juan Rulfo.

ACTIVIDADES:

- A. Se pedirá que los estudiantes formen grupos de dos, pero no más de tres y que entrevisten a personas inmigrantes de la comunidad.

Los alumnos escribirán sus cuestionarios. Pero el maestro o maestra debe revisarlos antes de que se haga la encuesta. Hay que explicarles a los grupos que tengan cuidado de no ofender a las personas. Es necesario que los grupos entiendan la diferencia entre inmigrantes documentados e indocumentados.

- B. Se escribirán, en el pizarrón, dichos populares que

Juan Rulfo utiliza en el cuento "Paso del Norte". Se pedirá que cada alumno dibuje en un papel o cartulina la interpretación que cada uno le de.

Ejemplos:

SI LA CAMPANA NO REPICA ES PORQUE NO TIENE
BADAJO

EN EL NIDAL NUEVO HAY QUE DEJAR UN HUEVO

Los dibujos pueden estar acompañados con la traducción al inglés. También los mismos dichos pueden llevar un párrafo explicando el significado en otras palabras.

QUINTO DIA

OBJETIVO:

Comprobar que los alumnos han entendido el cuento "Paso del Norte" de Juan Rulfo.

ACTIVIDADES:

A. Se puede administrar un examen escrito.

Ejemplo:

Responderán a las siguientes preguntas con oraciones completas.

1. ¿Quiénes son los personajes de este cuento?
2. ¿Qué significado tiene el título del cuento "El Norte"?

CONTINUACION DE LA ACTIVIDAD "A" DE LA PAGINA ANTERIOR

3. Escriba las razones por las cuales el hijo decide irse al Norte.
 4. ¿Quién es Carmelo?
 5. ¿Qué le pide el hijo al padre?
 6. Explique en que forma le habla el padre al hijo.
 7. Relate como se sentiría el hijo con las respuestas que el padre le dió.
 8. ¿Quién es Tránsito?
 9. ¿Por qué le aconsejan al hijo que se vaya a trabajar al estado de Oregon y no a Texas?
 10. Explique detalladamente como le fue al hijo en su viaje.
- B. Se puede pedir que los estudiantes escriban el final del cuento. En este caso, el maestro o maestra debe dar la pauta entre mínima y máxima escritura.
- C. También se pueden realizar actividades extras como dramatizar el cuento. Se puede elaborar un pequeño teatro y representar la obra por medio de títeres o marionetas.
- D. Por último, para lograr un mejor entendimiento del tema migratorio se recomienda que se exhiban películas que representan esta fase de movimientos sociales. Se citan como ejemplos: "Espaldas Mojadas" y "El Norte". Después de presentarlas, se relacionarán al cuento estudiado.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(José Armendáriz)

Leticia Calderón Chelius, "Migración indígena a Estados Unidos y a la frontera norte," El Cotidiano 62, mayo-junio, 1994, 38-42.

Juan Rulfo, "Paso del norte" (short story).

**LOS GRUPOS INDÍGENAS DE MÉXICO:
CONDICIONES ANTES DE Y DESPUÉS DE
LA REVOLUCIÓN**

Instituto de NEH: México en transición, 1994
La Universidad de Oregon
Eugene, Oregon

Suzanne Caldwell
Little Rock Central High School
Little Rock, Arkansas

TABLE OF CONTENTS

Introduction and Overview.....	1
Objectives.....	2
Procedure.....	3
Map exercises.....	4
Quiz, "La yaqui hermosa".....	5
Video Worksheet:Mexico Revolution.....	6
Survey sheet.....	9
Interview Worksheet.....	10
Bibliography.....	11

INTRODUCTION AND OVERVIEW

Indigenous groups in Mexico, otherwise known as Indians in less politically correct terms, are becoming more and more the topic of television and radio news programs, newspaper articles, and every day conversations. The story "La yaqui hermosa" by Amado Nervo in the textbook Galeria de Arte and Vida in the unit titled "El Indio" offers the teacher the opportunity to explore a timely issue and at the same time to trace the history of Mexican politics from pre-Revolution conditions to situations that the Revolution failed to resolve.

Questions to be investigated are:

1. How did the indigenous groups live before the Revolution?
2. What was the progression of the Revolution?
3. Who were the heroes of the Revolution (specifically Zapata because of his namesakes, the Zapatistas in Chiapas)?
4. What are the living conditions of the indigenous groups after the Revolution?
5. How did the Revolution affect indigenous groups?
6. What is the situation in Chiapas?
7. Who is Subcomandante Marcos?
8. Can we apply this situation to treatment or conditions of minority groups in our area?

This unit is designed to use literature as a point of departure, but certain background information needs to be incorporated into the student's body of knowledge before he/she can come to a true awareness of the situation in Chiapas at the present time. Therefore, a section on the Mexican revolution is

included to inform the students as to the political processes that transpired between the time of the "yaqui hermosa" and the situation in Chiapas.

This unit is designed to be simple and to use materials that are readily available. It is modular in that various parts, can be pulled out and used alone (e.g., the video worksheet) and with various levels of Spanish. It is designed to last nine days in a class of fourth-year students. Other indigenous literature could be substituted for the short story.

OBJECTIVES:

1. Students will gain an awareness of the existence of indigenous populations of Mexico by locating on a map of Mexico the regions historically associated with the thirty largest indigenous groups.
2. Students will read and demonstrate comprehension of the story "La yaqui hermosa."
3. Students will demonstrate mastery of the vocabulary in the story "La yaqui hermosa."
4. Students will gain an awareness of the social conditions experienced by a specific indigenous group as representative of the social conditions of the majority of the indigenous groups before the Mexican revolution.
5. Students will demonstrate a knowledge of specific facts associated with the Mexican revolution as seen in a video.
6. Students will conduct a survey of the students in the school to estimate the level of awareness of the indigenous crisis in the state of Chiapas.
7. Students will read various articles or parts of articles and, as a group, write a summary of the information about the situation in Chiapas.
8. Students will see and respond to a video interview with Subcomandante Marcos.
9. Students will write and present an imaginary interview using information gained from the main sources in this project.

PROCEDURE:

Day 1: Teacher will give students a copy of the map of Mexico. Students will locate the various indigenous groups on the map by placing the number of the group in the appropriate place on the map. The students, will answer the questions on the bottom of the sheet and report their answers to the class at the end of the period.

Day 2: Students will do the vocabulary exercises (Prácticas) and read Parts I and II of the story "La yaqui hermosa" by Amado Nervo (page 125 in the book Galeria de Arte and Vida) and answer the questions in Comprensiones I and II as homework. They may work in groups of three and divide up the labor.

Day 3: Students will share the answers to the Prácticas and the Comprensiones. They will report their answers to the class. As a class they will compile a list of the characteristics of the yaquis as seen as an indigenous group exploited by the state.

Day 4. Students will take a short quiz over the story and its vocabulary.

Students will view the video, Mexico Revolution, 1910-1940, part I, and use facts from the video to fill in the blanks on a worksheet.

Day 5: As a class, the students will make a chronological list of events in the Mexican Revolution, and they will compile a list of the heroes of the revolution and their respective areas and interests.

For homework, they will be given the Encuesta sheet. They will be instructed to ask survey ten people on what they know about Chiapas.

Day 6: The students will compile the results of their survey on a large sheet of butcher paper and discuss the results.

Students will then be divided into groups of three and given articles to read about Chiapas. They will write a summary of the most interesting points in Spanish together to be presented to the class the next day.

Day 7: Students will present their reports on the interesting points in the articles.

They will see a video of an interview of Subcomandante Marcos, after which they will discuss their reactions.

Day 8. Students will create interviews, using persons from the nonfiction reports on Chiapas or fictional characters from the story "La yaqui hermosa" and from present day Chiapas.

Day 9: Students will present their interviews to the class and will be videotaped.

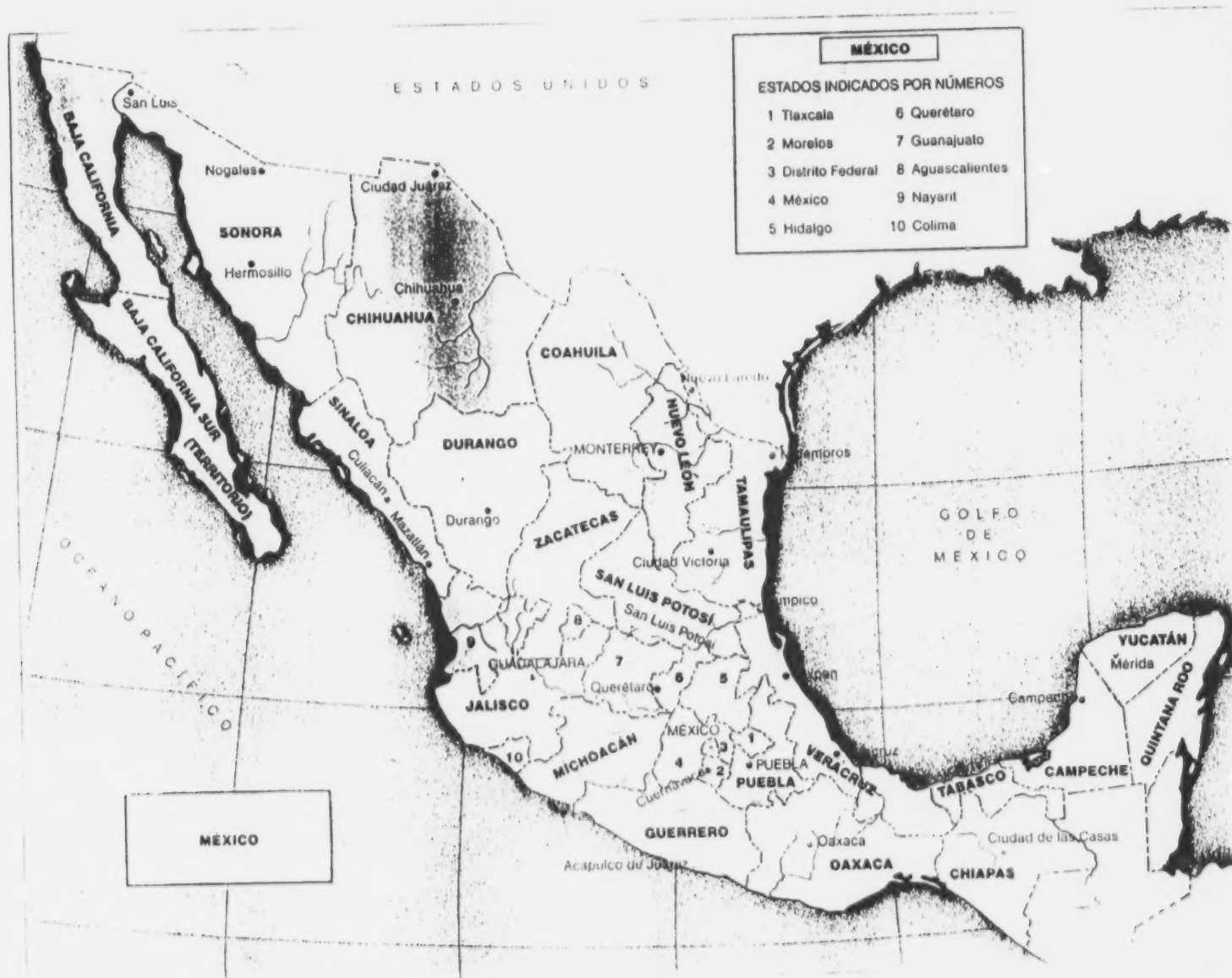
MAP EXERCISES:

LISTA DE GRUPOS MAS GRANDES DE INDIGENAS DE MEXICO

1. Los chontales	Oaxaca
2. Los tlapanecos	Guerrero
3. Los papagos	Sonora
4. Los tepehuanos	Durango, Nayarit, Chihuahua
5. Los tarahumaras	Chihuahua, Durango
6. Los mayos	Sonora, Sinaloa
7. Los yaquis	Sonora
8. Los huicholes	Jalisco, Nayarit, Durango
9. Los mexicanos	la parte central, Puebla, Guerrero, Morelos
10. Los otomies	Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, México, Michoacán, Morelos, Puebla, México, Michoacán
11. Los mazahuas	Puebla
12. Los popolovs	Oaxaca, Puebla
13. Los mazatecos	Oaxaca, Guerrero, Puebla, Veracruz
14. Los mixtecos	Oaxaca
15. Los chinantecos	Oaxaca
16. Los zapotecos	Oaxaca
17. Los chatinos	Michoacán
18. Los tarascos	Yucatán, Quintana Roo, Campeche
19. Los mayas	Chiapas
20. Los lacandones	Chiapas
21. Los choles	Tabasco
22. Los chontales	Chiapas
23. Los tzeltales	Chiapas
24. Los tzotziles	Chiapas
25. Los tojolabales	Chiapas
26. Los mames	Chiapas
27. Los huastecos	San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo
28. Los zoques	Chiapas
29. Los mixes	Oaxaca
30. Los totonacos	Veracruz

En el mapa de México, escriba el número del grupo indígena en el estado correcto. Entonces, conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles de los estados tienen la mayoría de los grupos indígenas?
2. ¿Dónde (norte, etc.) están estos centros de población?
3. ¿Por qué piensa Ud. que los grupos indígenas son permitidos a quedarse en estas regiones?
4. ¿En qué estado estará la "yaqui hermosa?"
5. ¿Cuál de los estados se menciona en las noticias hoy en día?
6. ¿Tiene este estado muchos grupos indígenas?
7. ¿Cuántos grupos indígenas están (según el mapa) en este estado?
8. ¿Qué sabe Ud. sobre la situación en este estado?



PRUEBA: LA YAQUI HERMOSA

I. En la línea, escriban los números de estas frases en el orden del cuento.

1. El gobierno inició nueva acción contra las tribus y descepo familias enteras de la tierra en que nacieron.
2. Nuño de Guzmán fue el conquistador que penetró antes que nadie en Sinaloa y Sonora.
3. El terrateniente regresó y se dio cuenta de que la india había muerto.
4. Los yaquis fueron repartidos entre colonos criollos en el estado de Campeche.
5. La yaqui hermosa se dejó morir de hambre.
6. El terrateniente se fijó en una india bonita pero sucia.
7. Un terrateniente simpático le ofreció tierra a un indio yaqui.
8. El terrateniente le prometió a la yaqui hermosa que ella iba a regresar a sus tierras.
9. Después de lavarle la cara, descubrieron que la india era muy hermosa.
10. Los indios yaquis viven en el estado de Sonora.

II. Escriban las palabras en español, según la lista en el texto:

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. habitantes de una colonia | 10. dimensión |
| 2. ira | 11. movido por compasión |
| 3. trabajos | 12. tierra con agua |
| 4. ferocidades | 13. lamentos |
| 5. muchachas sin padres | 14. delgado |
| 6. not even | 15. se levantó temprano |
| 7. márgenes de un río | |
| 8. blando, tierno | |
| 9. divididos | |

Nombre _____

VIDEO WORKSHEET

MEXICAN REVOLUTION: 1910-1940

Directions: While watching the video, fill in the answers to the following questions.

1. At the time of the production of the video, _____million people lived in Mexico.
2. The United States and Mexico share a _____mile border.
3. Only _____other countries have more trade with the U.S.
4. The man is praying to_____.
5. The _____(nationality) brought Christianity to the Mexicans.
6. True/False: Some people still pray to the old gods.
7. The men who are fighting are dressed like _____.
8. These men think that greater pain will bring more _____.
9. Tenochtitlan is now known as _____.
10. _____million people live in Mexico City.
11. True/False: Mexico City is the largest metropolis in the world.
12. During the celebration of the independence, the president repeats _____three times.
13. In the video, the new president of Mexico is _____.
14. The national party is named the _____.
15. True/False: The Revolution is the most important event in the history of Mexico in the twentieth century.
16. The old man says that the campesinos did not have _____, or _____before the Revolution.
17. The president of Mexico at the time of the Revolution was _____.
18. The period of time during which he was in power is known as the _____.

19. True/False: Diaz was an Indian from the state of Oaxaca.
20. True/False: Diaz did not bring progress to the Indians of Mexico.
21. Diaz was in office for _____ years.
22. True/False: The people generally supported Diaz in his bid for an eighth term.
23. The political leader who opposed Diaz was named _____.
24. Match the leader with his main interest:
- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| ____ 1. Madero | a. communal land ownership |
| ____ 2. Pancho Villa | b. democracy |
| ____ 3. Emiliano Zapata | c. small landholders |
25. The opposition troops compared the dead federal troops to:
(a) dogs (b) tigers (c) tamales (d) beans.
26. In May, 1911, Diaz resigns and goes into exile in _____.
27. _____ arrives in Mexico and is subsequently elected the next president of Mexico.
28. Several generals rebelled against him because he was slow to work on _____ reforms.
29. _____ makes a deal with the insurgents and eventually becomes the next president.
30. The Decena Trágica is the term given to the ten days of fighting in _____.
31. True/False: Madero is allowed to go into exile in the United States.
32. The first person to rise up against Huerta was _____, otherwise known as the patriarch of the revolution.
33. Two generals in the north, _____ and _____, and _____ in the south answer his call to action.
34. Match the general with his state or people.
- | | |
|-----------------|--------------|
| ____ 1. Obregón | a. Chiapas |
| ____ 2. Zapata | b. Yaquis |
| ____ 3. Villa | c. Chihuahua |
35. In 1914 the _____ (country) intervenes and declares the Huerta government illegal.

36. Huerta's government falls, and _____ takes control.
37. _____ and _____ break with the government and meet in Mexico City.
38. _____ agrees only to fight for his people and his land.
39. _____ and _____ oppose each other, and _____ wins.
40. _____ is now recognized as the legitimate president by the U.S.
41. Angry, _____ raids New Mexico with his men, known as Dorados.
42. General _____ chases this general around the north of Mexico until he is asked to leave by Carranza.
43. True/False: Pancho Villa retires to a hacienda.
44. True/False: Zapata sees land reforms as only promises and continues fighting.
45. _____ approves the plan to kill Zapata.
46. How is Zapata killed?
47. Obregón arranges to have _____ killed.
48. True/False: Pancho Villa is gunned down.
49. The year _____ marks the end of ten years of death and destruction.
50. _____ is the name of the president who begins to rebuild the country.

Nombre _____

ENCUESTA: ¿QUÉ ES CHIAPAS?

USTEDES VAN A HACERLES ESTAS PREGUNTAS A DIEZ PERSONAS Y REGRESAR A LA CLASE MAÑANA CON LAS RESPUESTAS.

Persona ¿Qué es Chiapas? ¿Dónde esta? ¿Qué pasa en Chiapas?

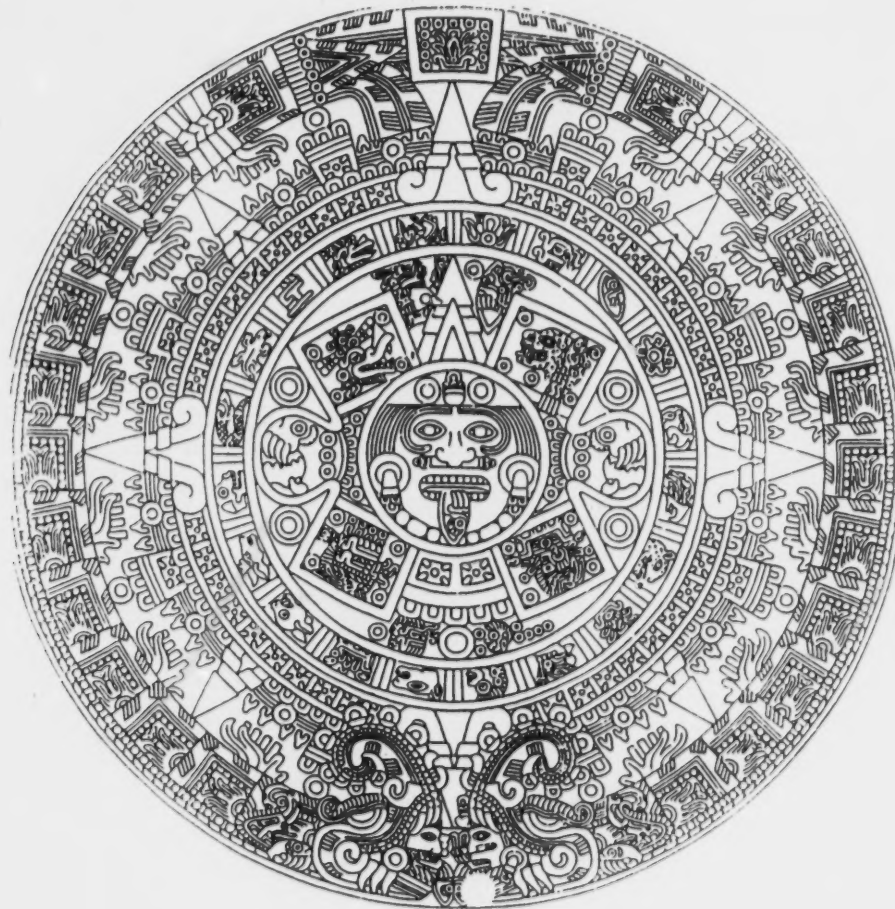
#1			
#2			
#3			
#4			
#5			
#6			
#7			
#8			
#9			
#10			

BIBLIOGRAPHY

11

- Adey, M., & Albin, L. (1989). Galeria de Arte and Vida. McGraw-Hill, New York.
- Bardache, A. Mexico's Poet Rebel. *Vanity Fair*, 57:7, July, 1994, p.68+.
- Interview with Subcomandante Marcos, (1994). 60 Minutes (television broadcast).
- Mexico Revolution: 1910-1940 (video). Films Incorporated, Chicago, Illinois.
- Rosen, B. "An Unfinished Revolution." *Monthly Review*, May, 1994, pp. 1-7.
- Serrill, M. "Zapata's Revenge". *Time*, Jan 17, 1994, pp. 32-34.
- Sub-commander Marcos. "A Tourist Guide to Chiapas." *Monthly Review*, May, 1994, pp.8-18.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1950). *Etnografía de México*. Talleres Gráficos de la E.C.L.A.L., México, D.F.

MEXICAN CALENDAR PROJECT
A Curriculum Unit For Spanish I Classes
To Introduce Mexican Culture, History and Geography



NEH INSTITUTE: "MEXICO IN TRANSITION"
UNIVERSITY OF OREGON JULY, 1994

BARBARA A. CORBIN
Selinsgrove Area H.S.
Selinsgrove, PA

SHELLEY SCHIEFFELIN
Mohawk Trail Regional H.S.
Shelburne Falls, MA

MEXICAN CALENDAR PROJECT
A Curriculum Unit for Spanish I Classes
To Introduce Mexican Culture, History and Geography

Introduction:

This interdisciplinary project, combining Spanish language, art, history, culture and geography, is designed to introduce Spanish I students, either at the Middle School or High School level, to the rich and varied culture of Mexico while also providing an opportunity to practice some important beginning-level language structures. It will also allow them to become familiar with the geography of Mexico. It is our aim to have the map and calendar components completed in time for the Fall Open House so that parents will have an overview of language skills being developed in a cultural context. The calendar project will continue throughout the year as the various Mexican holidays and historical events occur and are incorporated into the curriculum through a variety of activities. The recycling of this cultural information throughout the year reinforces the information introduced at the beginning of the year in creating the calendars.

Objectives:

1. To practice, in a meaningful way, writing Spanish numbers, days of the week and months of the year.
2. To learn to write simple sentences in Spanish.
3. To be introduced to the culture and history of Mexico through its civil and religious holidays.
4. To become familiar with the geography of Mexico, including the states and some major cities.

Implementation:

1. Students will label the states and indicate the locations of some major cities on a blank political map of Mexico. The map and list of states and cities will be provided by the teacher. This component of the project can be assigned and completed the first of week of school and saved for later incorporation into the calendar as the final page to use as a reference for locations.

2. Students will, within the first quarter or marking period of the school year, create their own 12-month calendar beginning with January of the coming year. This component of the project can be done when the students have learned the days, months and numbers in Spanish, so the time frame will vary depending on the progress of the class. All calendars will:

- have a cover page with a picture of the Aztec calendar stone colored by the student
- be labelled entirely in Spanish
- include a notation of 2 Mexican holidays or important historical dates for each month chosen from a list provided by teacher
- include appropriate picture of Aztec god for each month, colored by the student, in addition to other illustrations or copied artwork corresponding to the celebrations for a given month
- include the student's own birthday and saint's day (a saint's day will be selected if the student's name does not correspond to any names commonly appearing on a list of celebrated saints)
- include 2 correctly-written Spanish sentences for each month identifying the holidays or historical events which they have selected

CALENDAR COMPONENT-STUDENT INSTRUCTIONS:

Create a calendar labelled in Spanish for 1995 which includes the following:

1. A neatly-colored cover which incorporates the Aztec calendar stone (picture provided).
2. The names of the months and days of the week in Spanish. (Remember NOT to capitalize them and that Monday is the first day of the week on Hispanic calendars.)
3. The numbers for each day of the particular month. For the first day of each month, write "el primero de (the month)" instead of using a number. NOTE: For the months of January and June, the numbers for the

days of the month are to be written out as words (ex.: 2 = "dos") for practice spelling the number vocabulary. For all the other months, the days can be labelled with numerals instead of words (except for the 1st, which is always "el primero de ____").

4. The student's own birthday and saint's day noted on the appropriate days, with a complete sentence identifying each one written on the lines provided at the bottom of each calendar page. (If the student's name does not correspond to a saint's day, the student and teacher will select one together.)

5. Two Mexican holidays or important historical events for each month, selected from the list provided, noting the holiday or the event in the appropriate calendar space, in addition to writing a complete sentence identifying each one on the lines provided below the calendar grid for each month.

6. A neatly-colored picture of the Aztec god for each month (provided by the teacher) in addition to any other illustrations or picture relating to one of the holidays or events selected for each month. This may include original drawings, pictures from magazines or other sources, or drawings taken from the copies provided by the teacher. Be as creative as possible! Remember that Mexican art is vivid and colorful, and the calendar should reflect this.

Instructions and dates for submitting rough draft and final calendar:

-- Make a rough draft of the month of January ("enero"), including the holidays and/or historical events selected, pictures, and the two Spanish sentences. Along with this January rough draft, also submit the Spanish sentences for all the remaining months for the teacher to review and correct. It is not necessary to include pictures for the remaining months with the sentences. NOTE: The rough draft is due on

-- THE COMPLETED CALENDAR IS DUE ON _____.
Make it as attractive as possible since the calendars will be displayed throughout the year!

LIST OF MEXICAN HOLIDAYS & IMPORTANT HISTORICAL DATES

JANUARY:

Jan. 1 -- El Año Nuevo

Jan. 6 -- El Día de los Reyes Magos. This is the day when the 3 Kings, Balthasar, Gaspar and Melchior, arrived in Bethlehem bearing gifts for "el niño Jesús". In all the Spanish-speaking countries, this has been the traditional day for exchanging holiday gifts.

FEBRUARY:

Feb. 2 -- La Fiesta de la Candelaria. This religious holiday commemorates the purification of the blessed Virgin and is celebrated throughout Mexico. The celebration is particularly notable in Tlacotalpán in the state of Veracruz because Nuestra Señora de la Candelaria is the patron saint of that town. There is a parade with grotesque figures and the church is illuminated by many candles.

Feb. 5 -- El Día de la Constitución. This is a national holiday celebrating the Mexican Constitution, which was first written in 1857 and later revised in 1917. This is the same Constitution that is in use today.

Feb. 24 -- El Día de la Bandera (flag) Mexicana.

Feb. (mid to late, immediately preceding Lent) -- El Carnaval. This is a joyous celebration similar to Mardi Gras in New Orleans. In the village of Tepeyanco in the state of Tlaxcala, Indian dancers called paragüeros wear interesting ostrich-feathered headdresses shaped like umbrellas.

MARCH:

Mar. 7 -- El Día del Alamo (1836). Mexican General Santa Anna defeated Davey Crockett at the Alamo in Texas. This Mexican victory over the Texans created animosity between people on opposite sides of the Río Grande. This was part of the continuing struggle between the U.S. and Mexico over territories which are now the southwestern states, comprising one quarter of the territory of the U.S.

Mar. (week before Easter) -- La Semana Santa. Holy Week is celebrated throughout Mexico, with a particularly notable celebration in the colonial city of Taxco. On Palm Sunday, there is an elaborate 4-hour procession from a neighboring village to the entrance to the city of Taxco. This commemorates Christ's entrance into the city of Jerusalem. Throughout the week, there are daily processions and masses in the colonial church, culminating in the joyous celebration of "Pascua Florida", Easter Sunday.

Mar. 18 -- El Día de la Nacionalización del Petróleo. A civil holiday celebrating the 1938 takeover of the foreign-owned oil wells and refineries in Mexico by President Lázaro Cárdenas, which was cause for a surge of Mexican pride and nationalism. Mexican citizens all donated what they could to repay the American and British owners of the expropriated oil companies.

Mar. 21 -- El Cumpleaños de Benito Juárez, El Día del Niño Indio, and El Primer Día de la Primavera. Benito Juárez was the first Indian President of Mexico and was instrumental in rallying the Mexican people to fight and defeat the French forces of Napoleon III that occupied Mexico in the mid-1800's. The Mexican people consider Juárez a hero of Mexican history.

APRIL:

Apr. (week before Easter) La Semana Santa. Some years this falls in early April instead of in March. See notes for Semana Santa under March above.

Apr. 14 -- El Día de la Unión Pan Americana. This civil holiday commemorates the formation of the Organization of American States. The headquarters for this organization is in Washington, D.C.

Apr. 21 -- La Batalla de San Jacinto. This date in 1836 was when Sam Houston defeated the Mexican General Santa Anna (the same General who fought Davey Crockett at the Alamo), thereby making Texas independent from Mexico. This is celebrated in Texas as "La Fiesta de San Jacinto". Because the Mexican forces were defeated and much territory was lost to the U.S., this is not a happy occasion in Mexican history.

Apr. (last week of April) -- La Fiesta de las Cruces. This is a religious holiday based in Mayan Indian tradition and celebrated in the state of Quintana Roo. It is the feast of the patron crosses. The cross was very

symbolic and important in Mayan culture, which made the transition to Christianity easier for the Mayas after the Spanish missionaries came.

Apr. 30 -- El Día del Niño. This is a special school day for pre- and elementary school children in Mexico, when they often have field trips.

MAY:

May 1 -- El Día de los Trabajadores. This Mexican holiday is equivalent to our national observation of Labor Day in September. The schools are closed and there are parades.

May 5 -- El Cinco de Mayo. This holiday celebrates the Mexican Army's victory over the invading French troops of Napoleon III in the city of Puebla in the State of Puebla in 1862. This was an important milestone in Mexican history and is celebrated throughout the country with parades and fireworks. It is also widely celebrated with pride in many parts of the U.S. where there are Mexican-American communities.

May 8 -- El Cumpleaños del Padre Miguel Hidalgo (born 1753). Father Miguel Hidalgo is considered to be the father of Mexican independence since he led the call to arms for the Mexican people to fight against Spain in order to gain their independence.

May 10 -- El Día de las Madres. Mexican mothers are invited to a performance at their children's school on this day, and are serenaded with the song "Las Mañanitas".

May 15 -- El Día de San Isidro. This is an important day for the small farmers, "campesinos", because San Isidro is the patron saint of agriculture. In the State of Morelos, near Cuernavaca, the local farmers have their seeds blessed on this day. The "campesinos" of Morelos, under the leadership of Emiliano Zapata in 1910, initiated the Mexican Revolution in Morelos because of the need for land reform and better living conditions for the poor farmers in that southern Mexican state.

JUNE:

Jun. 15 -- El Día del Padre.

Jun. 21 -- El Primer Día del Verano.

Jun. 24 -- El Día de San Juan. This is the Feast of St. John, a religious holiday, which also has roots in Mexican Indian tradition as the "Gran Fiesta del Sol" to celebrate the summer solstice.

Jun. 25 -- Carlos V, the King of Spain, declared Mexico City to be the capital of New Spain in the year 1530.

Jun. (variable date - last half of June) -- El Día de Corpus Cristi. This is another Catholic holiday which also shares roots with Indian celebration of the struggle between good and evil. An interesting event on this day is the ancient "Danza de los Voladores" performed by Indians in Mexico City, which is often preceded by the "Danza de los Quetzales". The quetzal was a sacred bird to the ancient Aztecs.

JULY:

July 10 -- The Spanish "conquistador" Hernán Cortés established the port of Veracruz in 1619, from which he began his conquest of Mexico.

July 16 - El Día de la Virgen del Carmen. A religious holiday celebrated throughout Mexico, including in Villa Obregón near Mexico City, where there are processions.

July (the Monday after July 16th) -- El Lunes del Cerro. This means Monday on the hill and is a week-long celebration just outside of Oaxaca enjoyed by the Zapotecan Indians. This ancient Indian holiday was adapted to Christian practices after the Spanish came. It includes the "Danza de las Plumas", which is a dance recounting the conquest of Mexico by Cortés.

July 18 -- Aniversario de la Muerte del Presidente Benito Juárez. Juárez died on this day in 1872. He was one of Mexico's most revered presidents, particularly by the native population since he was the first Indian president.

July 30 -- Aniversario de la Muerte del Padre Miguel Hidalgo (1811). The man who inspired the Mexican people to fight for independence from Spain was executed by a Spanish firing squad on this day.

AGOSTO:

Aug. 15 -- El Día de la Asunción de la Virgen María. This is a religious holiday celebrated throughout Mexico.

Aug. 21 -- An annual ceremony commemorating Cuauhtémoc in front of his statue on the Paseo de la Reforma in Mexico City, which was the former Aztec capital before the Spanish conquered Mexico. Cuauhtémoc was the last Aztec king to fight against the Spaniards. For more than 400 years, the native people of Mexico have honored him on this day. As part of the celebration, groups of "concheros" (Indian dancers) dance and sing, and then the story of Cuauhtémoc is read in Spanish and in an Indian language.

SEPTIEMBRE:

Sept. 1 -- El Día del Informe del Gobierno. This is the Mexican equivalent of our president's State of the Union address.

Sept. 13 -- El Día de los Niños Héroes. In 1848 some young cadets from Mexico's military academy in Mexico City fought bravely and died in a battle against American General Winfred Scott. Mexico was at war with the U.S. over the inclusion of Texas into the U.S., which Mexico considered illegal and therefore declared war.

Sept. 14 -- El Día de los Charros (also called "La Fiesta Charra"). A "charro" is a horseman, and on this day the various charro associations stage a parade and a "jaripeo", which is a form of rodeo with ten different competitive events. The "Jarabe Tapatío", which is known as the "Mexican Hat Dance" in the U.S., is usually performed at this celebration.

Sept. 16 -- El Día de la Independencia. In 1810 Padre Miguel Hidalgo called upon the people in Dolores in the State of Guanajuato to rise up against the Spanish government. This "call to arms" is imitated by Mexico's president on this day from the balcony of the National Palace in Mexico City and is called "El Grito de Dolores". The president also rings the bell which was used by Padre Hidalgo in 1810. National Independence Day was declared in 1822, one year after Mexican independence was won from Spain. It is celebrated by huge crowds with fireworks, "fiestas" and parades.

Sept. 23 -- El Primer Día del Otoño.

Sept. 29 -- El Día de San Miguel. This is a religious holiday with a special celebration in the city of San Miguel de Allende in the State of Guanajuato. San Miguel is the patron saint of the "charros", so there are

"jariepos" (rodeos) as part of the celebration, along with parades, street dancing, parties, and a bullfight presenting Mexico's best bullfighters on the last day of the four-day celebration, ending with a display of fireworks the last night.

OCTUBRE:

Oct. 4 -- El Día de San Francisco de Asís. This is a religious holiday celebrated in many places. One interesting celebration takes place in Uruapán in the State of Mexico, where regional dances and a parade of decorated oxen take place. San Francisco is the patron saint of animals.

Oct. 10 -- El Aniversario de la Proclamación de la República en México. On this day in 1824, the newly independent country of Mexico officially declared itself a republic.

Oct. 12 -- El Día de la Raza. In the U.S. this is called Columbus Day and commemorates his arrival in the Americas in 1492. In all of Latin America, this is called "Day of the Race", commemorating the beginning of a new race of people resulting from the blending of the European, African and native Indian cultures in the New World. It is usually observed with speeches and parades of school children, but in 1992 (the 500th anniversary of Columbus' arrival) there were many angry demonstrations by native Americans criticizing the conquest and the subsequent negative effect on them through the centuries.

NOVIEMBRE:

Nov 1 & Nov. 2 -- Celebration known as "El Día de los Muertos" (All Saints and All Souls Days). Mexican homes are adorned with altars where pictures of their deceased family members are placed, along with the traditional orange marigolds (the flower of the dead), candles, and mole (a sauce of heavy chocolate and chile) and "el pan de muertos" (bread of the dead). On the evening of November 1st, the entire family visits the graves of their deceased loved ones, where they frequently stay all night and talk about the deceased family members with neighbors and friends. This is one of the most important holidays in Mexico, representing a unique blend of both the indigenous and Catholic traditions relating to the dead. Halloween customs for children celebrated in the U.S. are not part of the Mexican tradition relating to this holiday, but are gaining some popularity today in Mexico.

Nov. 7 -- On this day in 1519, the Spanish "conquistador" Hernán Cortés entered the Aztec capital of Tenochtitlán, which was to become the site of Mexico City, the capital of Mexico.

Nov. 10 -- El Día de la Revolución. On this day in 1910, Francisco Madero urged the Mexican people to take up arms against the dictator Porfirio Díaz, which was the beginning of the Mexican Revolution. This revolution, which lasted for 10 years, changed the course of recent Mexican history and deeply affected the lives of all Mexicans.

DICIEMBRE:

Dec. 12 -- El Día de la Virgen de Guadalupe. This holiday combines many elements of both the Catholic and indigenous religions, which explains why it is the most important religious holiday in Mexico. It further explains why the Virgen de Guadalupe is revered as the patroness of Mexico, particularly among the Indian people. According to legend, the Virgen miraculously appeared to Juan Diego, a poor Indian, in 1531 as he was climbing Tepeyac, a hill outside of Mexico City. During the Aztec period, this was the site of an important temple honoring Tonantzin, the Mother of the Gods.

Dec. 16 -- El Primer Día de las Posadas. This is the first night of the 8-day celebration called "posadas", which commemorates the journey of Mary and Joseph to Bethlehem and their nightly search for lodging. Families reenact the journey by visiting homes of friends, where there are festivities ending with the breaking of the "piñata", the favorite part for the children.

Dec. 22 -- El Primer Día del Invierno.

Dec. 24 -- La Noche Buena. Christmas Eve is the last and most important night of "Las Posadas", when the figure of "el Niño Jesús" is placed in the "nacimiento" (manger scene), signifying his birth that night. After breaking the "piñata", the families attend "la misa del gallo" (Midnight Mass) to see in Christmas day.

Dec. 25 -- La Navidad. Christmas Day is a quiet, family holiday and a time to rest after the busy celebration of "Las Posadas". Families gather for a large meal, but it is not the traditional Mexican custom to exchange gifts on this day. Because of increasing influence from the U.S., some Mexican families today do have a Christmas tree, talk about Santa Clause,

and exchange small gifts on this day, although the traditional practice of giving gifts on January 6th (the Day of the Kings) is still widely observed.

Dec. 28 -- El Día de los Santos Inocentes. This is known as the unluckiest day of the year and is the Mexican equivalent to our April Fools' Day. Mexican people enjoy playing practical jokes on each other on this day.

Dec. 31 -- La Noche Vieja. On New Year's Day in the Yucatan Peninsula of Mexico, people attend church in the evening, have the children break a "piñata", and then at midnight they set fire to a straw and papier maché figure representing "el año viejo" (the old year) to say goodbye to the year that has ended.

LIST OF SUGGESTED ACTIVITIES RELATED TO THE MEXICAN CALENDAR:

JANUARY:

Jan. 5 -- On this day before "El Día de los Reyes", teacher can bring a large pair of boots to class and set them by a window, explaining that the Mexican children set out shoes on this night for the three Kings to fill with presents. In addition, any student interested in extra credit could find a recipe for a "rosca", the traditional cake for Day of the Kings, and make it to share with the class on Jan. 6th.

Jan. 6 --Teacher can bring small gifts of candy to distribute to students, saying that the three Kings arrived during the night and left them by the boots.

FEBRUARY:

Feb. 5 - For the Fiesta de la Candelaria, students could make "candelarias" using brown paper lunch bags, small votive candles and kitty litter or sand. These may be displayed around the classroom or taken home.

MARCH:

Mar. 21 -- For the anniversary of the birth of Benito Juárez, the class could be shown the video "Viva Juárez" to familiarize them with this time period in Mexican history.

APRIL:

Apr. 14 -- For Pan American Day, students could be assigned a report on the origin of this day or could be asked to write to the headquarters of O.A.S. in Washington, D.C. for more information.

Apr. -- For Semana Santa, teacher can show pictures or video segments of the many processions through the streets throughout this week.

MAY:

May 5 -- To capture the festive nature of this Mexican holiday, there can be a "cinco de mayo" party including cooking in class. Also, students might make brightly-colored decorations beforehand for the classroom.

JUNE:

June (last half - date varies) -- For Corpus Cristi day, teacher can show slides of modern day Indians performing "La Danza de los Voladores" in Mexico City, explaining the meaning of this practice. Slides can be shown early in June if the school year ends before this holiday. It is a nice end of year activity, and could even include students' drawing the event.

JULY and AUGUST: No school.

SEPTEMBER:

Sept. 14 -- For La Fiesta Charra, teacher can play "La Charreada" song from Linda Rondstadt's album "Canciones de Mi Padre" (words are included in both Spanish and English in this packet). In addition, a segment of the television movie "The Cisco Kid" starring Jimmy Smits and Cheech Marín which was aired in the spring of 1994, can be shown to demonstrate the rodeo events that are celebrated on this day. If the teacher has music for the "Jarabe Tapatío", this can also be played since it is common for this festival.

Sept. 16 -- For Día de la Independencia, students could watch the segment of the National Geographic Special: "The Mexicans, Through Their Eyes" which shows President Salinas reenacting Padre Hidalgo's "Grito de Dolores" before a huge crowd gathered in the Zócalo in Mexico City.

OCTOBER:

Oct. 12 -- Teacher can discuss the difficulty of Columbus' voyage and show pictures or video clips of the replica ships built by Spain and sailed to the Americas in 1992. Teacher can have students imagine that they are the indigenous people watching the arrival of these strange ships and men. The students can then write a paragraph, alone or in small groups, describing how they feel and what they think. These can be shared with the class to encourage discussion of the issues surrounding the discovery and claiming of the "New World". Another activity could relate to foods from the New World. The teacher can indicate that the native people had many foods that the Europeans did not know about. Have the class brainstorm what they think some might be, share the list, and then provide a short reading on some of these foods. Since chocolate is one of these foods, "churros y chocolate" could be prepared in class the following day.

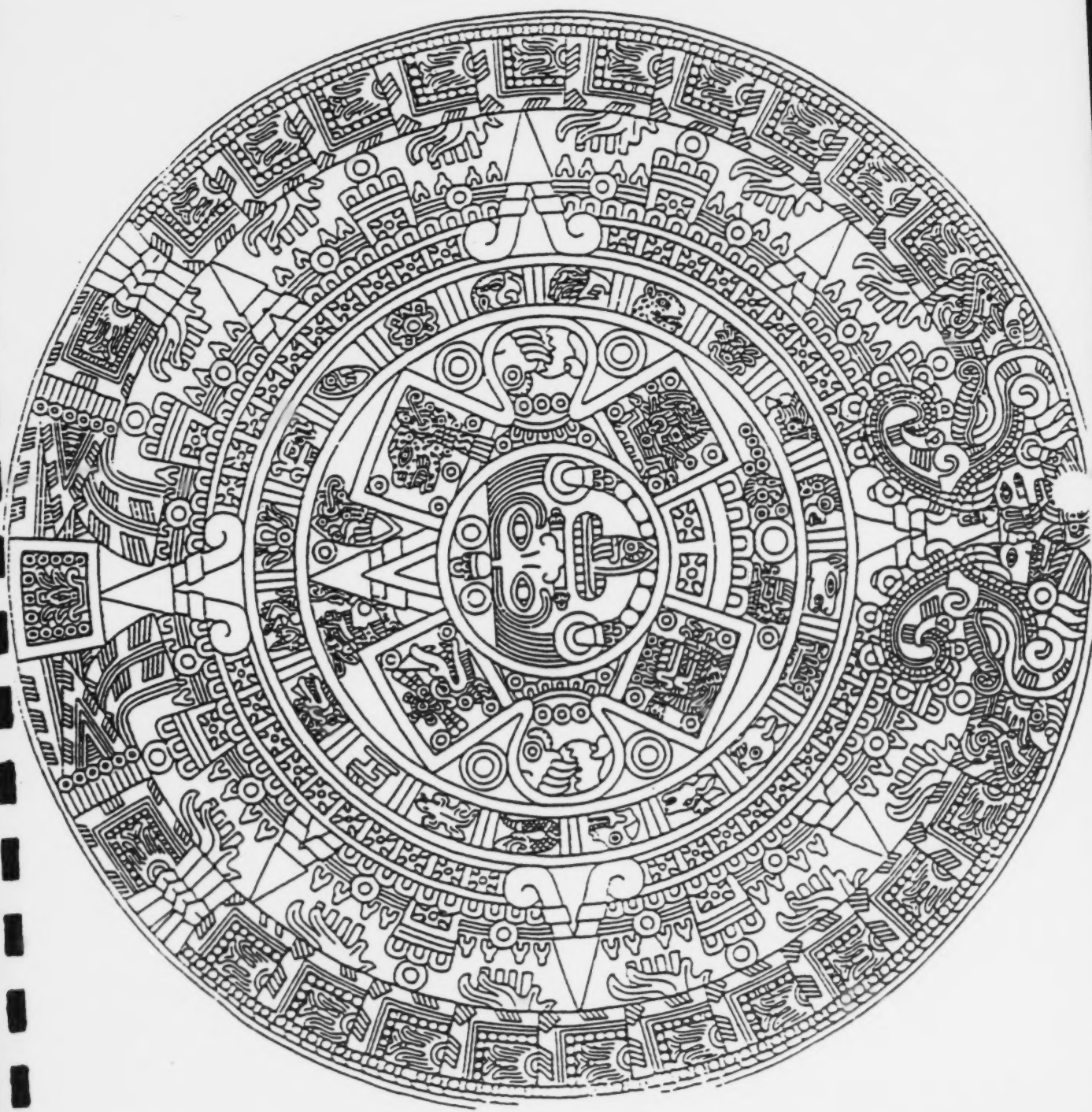
NOVEMBER:

Nov 1 & 2 -- For el Día de los Muertos, teacher can show a video segment showing some of the Mexican customs for Day of the Dead. The previously-mentioned National Geographic special "The Mexicans: Through Their Eyes" has an excellent segment for an overview. Students could make "papel picado" decorations for the classroom. Also, the Teacher's Discovery catalog has skeleton puppet kits to make and decorate which are not very expensive and are easy to do.

DECEMBER:

Dec. 12 -- For el Día de la Virgen de Guadalupe, students can be given a short story or history to read in English about the miraculous event. This will lead to a discussion of the early Aztec beliefs as well, and how the Aztec and Catholic beliefs merged to create this special observance. The picture of Juan Diego holding the tilma with the image of the Virgen and the roses provided in this packet could be used to help students to visualize the story. They can color it to make a display. The teacher may also show slides of the Shrine of Guadalupe in Mexico if they are available.

Dec. 16 through 24 -- During "Las Navidades", students can learn villancicos that are popular, including some that are used during the posadas. Videos showing the posadas may be shown if available. Another project would be to make piñatas, and also to prepare buñuelos in class.





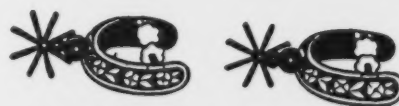
43

LA CHARREADA

(Felipe Bermejo) 3 49

Ay... qué rechula es la fiesta
 La fiesta charra, fiesta de sol.
 Don... de los charros valientes
 Dan con sus cantos la evocación
 El... jaripeo y su festejo
 Que huele a surco y a tradición
 Remedo de la faena
 Más admirada de mi nación
 Bonito es el jaripeo
 Y cuánto su animación
 Yo quiero montarle a un toro
 Pa' que me mire mi amor.
 Upale y upa liu
 upaie y upa liu

(A song from Linda Ronstadt's
 album, "Canciones de Mi Padre")

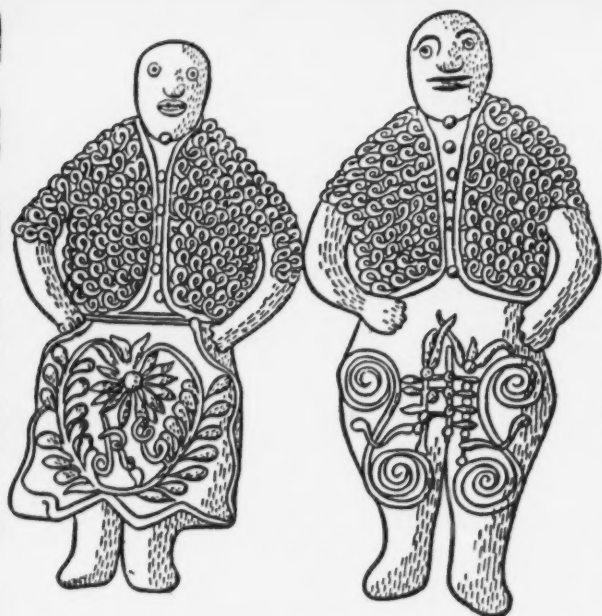


A CHARRO'S SADDLE AND SPURS

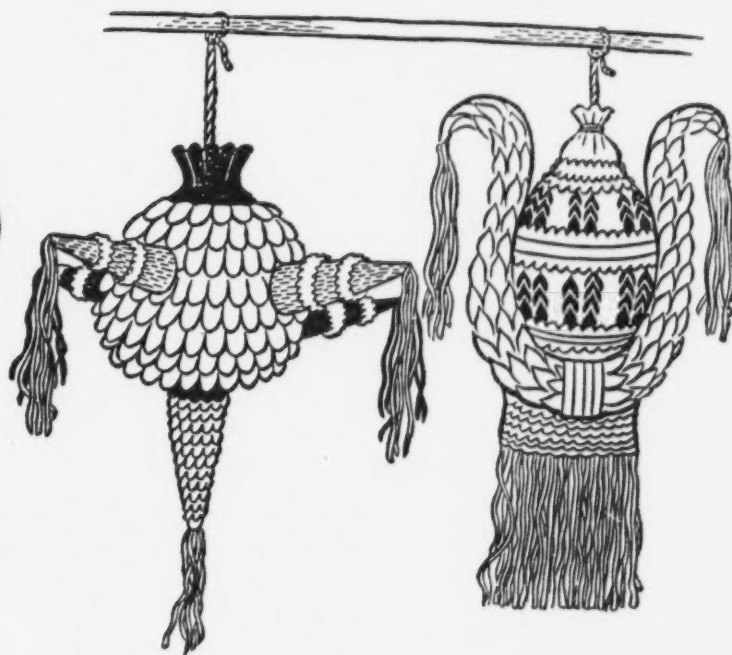
THE CHARREADA*

How very pretty is this fiesta
 The charro fiesta, fiesta in the sun
 Where the valiant charros
 Evoke such feeling with their songs
 The festive grand entry
 Smacks of tradition and the furrows of the
 earth
 It resembles the action of the bullfight
 So admired in my nation
 Pretty is the grand entry and how great its
 excitement
 I want to ride the bull
 So that my love can see me.
 upale y upa liu

*A show of the skills of the charro (a gentleman
 cowboy)



PANES DE MUERTOS OR THE BREAD OF THE DEAD



PIÑATAS



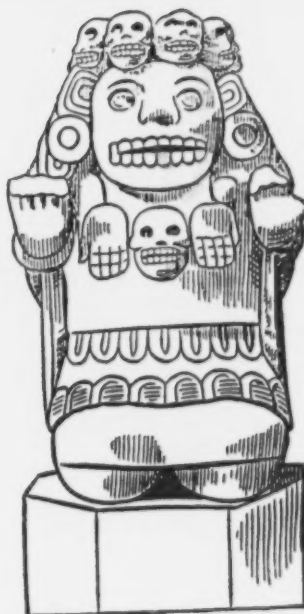
A CALAVERA



A MINIATURE REPRODUCTION SOLD AT A CORPUS CHRISTI FIESTA



QUETZALCOATL
(From the Borbonic Codex)



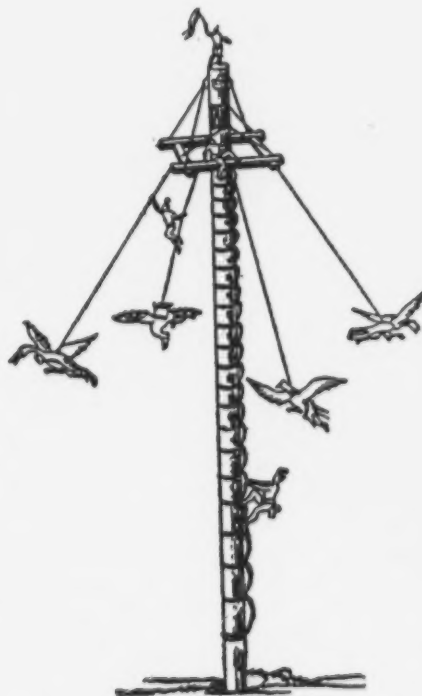
COATLICUE
(Mother of the Gods)



TONANTZIN, GODDESS OF EARTH AND CORN



APPARITION OF THE VIRGIN OF GUADALUPE



EL VOLADOR
THE FLYING POLE



VIRGEN DE LA CANDELARIA

DIOSES DE LOS DOCE MESES

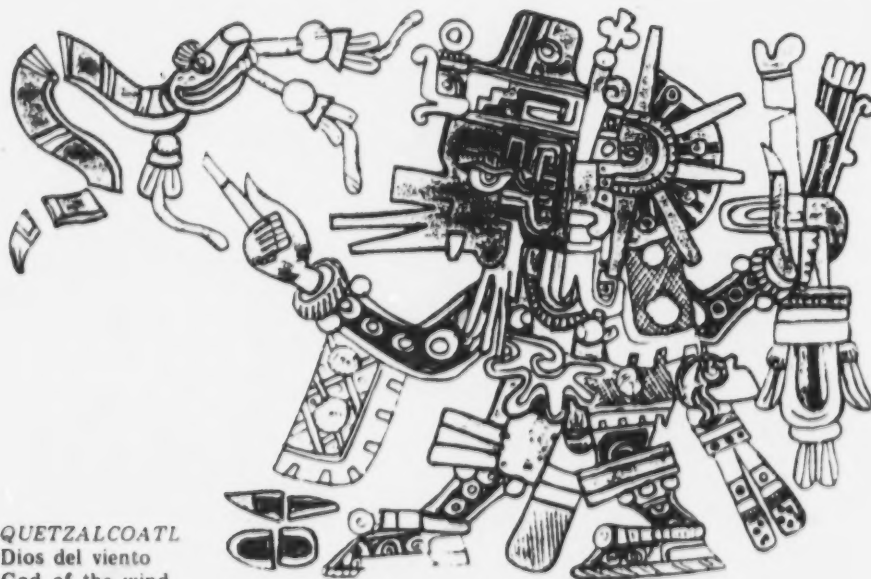
ENERO - JANUARY



TONACATECUHTLI - La deidad primordial

TONACATECUHTLI - The primordial deity

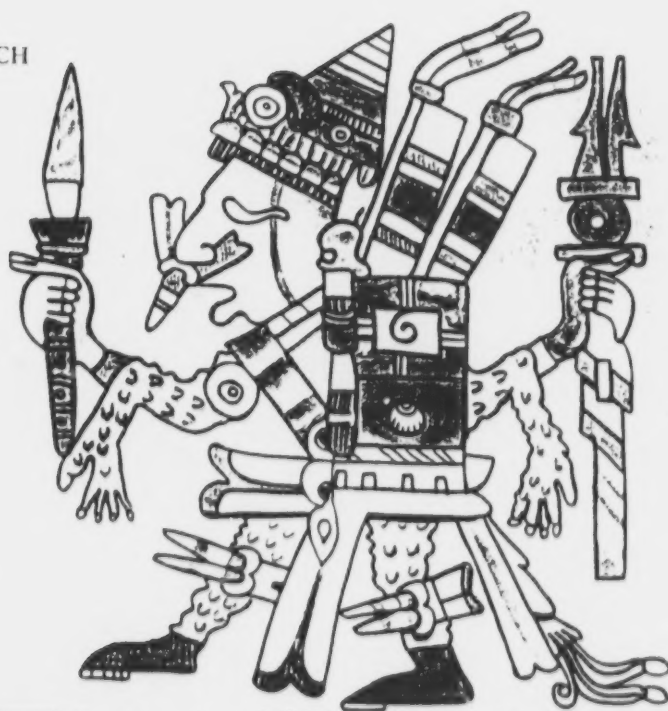
FEBRERO - FEBRUARY



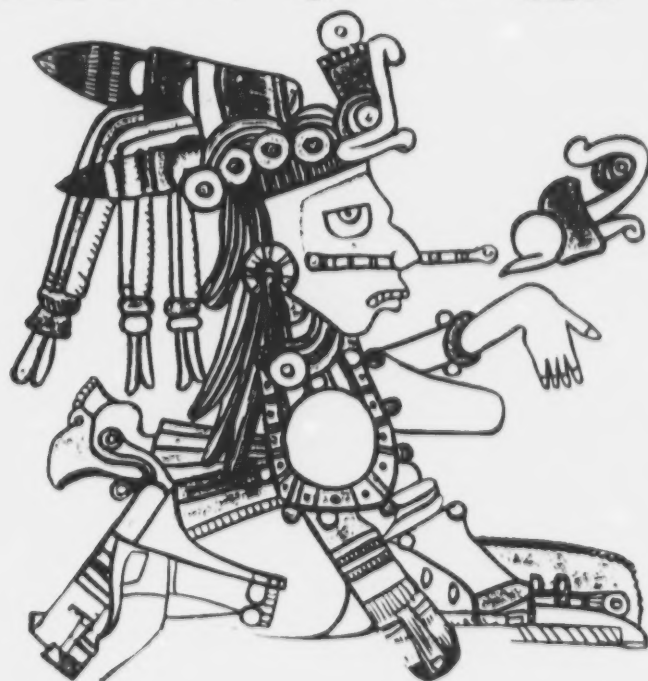
QUETZALCOATL
Dios del viento
God of the wind

MARZO - MARCH

XIPE TOTEC
Nuestro señor el
desollado
Our Lord who
has been skinn-
ed

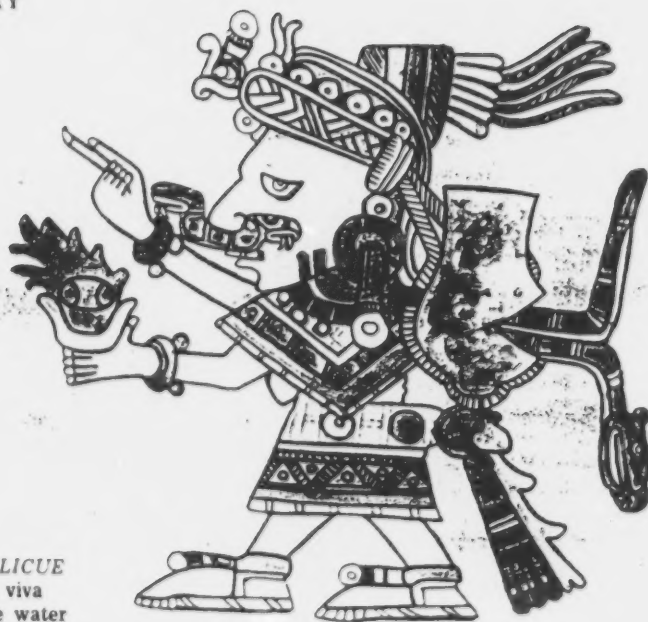


ABRIL - APRIL

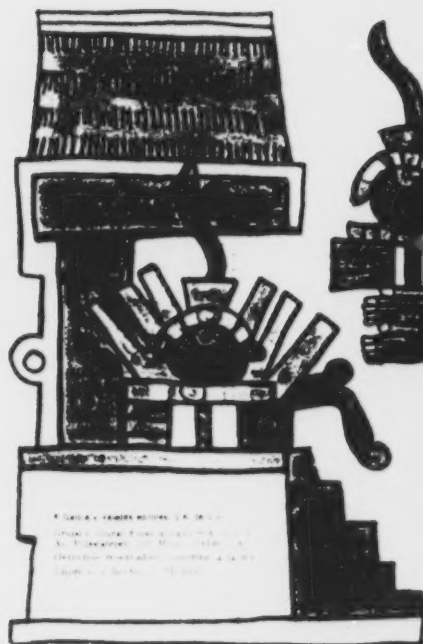


TONATIUH
Dios solar
Sun God

MAYO - MAY



CHALCHIUHTLICUE
Diosa del agua viva
Goddess of live water



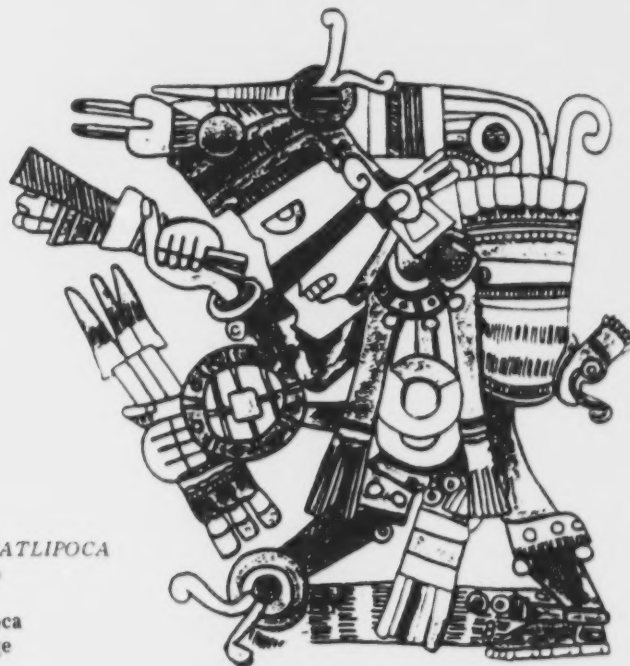
Ilustraciones tomadas del Códice Borgia

JUNIO - JUNE



XIUHTECUHTLI
Dios del fuego
God of fire

JULIO - JULY



YAYAUHQI TEZCATLIPOCA
El tezcatlipoca negro
El dios juez
The black Tezcatlipoca
The god who is judge

AGOSTO - AUGUST



TLALOC - Dios de la lluvia

TLALOC - God of rain

SEPTIEMBRE - SEPTEMBER



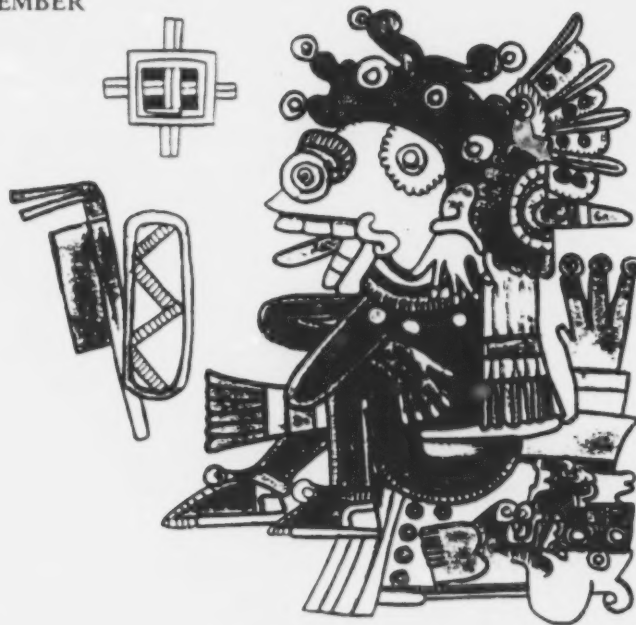
MAYAHUEL
Diosa del maguey
Goddess of the
agave plant (maguey)

OCTUBRE - OCTOBER



XOCHIQUETZAL
Diosa lunar como
sacerdotisa
Moon Goddess as
Priestess

NOVIEMBRE - NOVEMBER



MICTLANTECUHTLI
Dios de la muerte
Señor del inframundo
God of Death
Lord of the underworld

**GODS OF THE
TWELVE MONTHS**



HUEHUECOYOTL
El viejo coyote
Dios de la danza
The old coyote
God of the dance

DICIEMBRE - DECEMBER

BIBLIOGRAPHY

Kendall, Jonathan. La Capital. New York: Henry Holt and Company, 1990.

Milne, Jean. Fiesta Time in Latin America. Los Angeles: The Ward Ritchie Press, 1965.

Ronstadt, Linda. "Canciones de Mi Padre". Elektra/Asylum Records, 1987.

Toor, Frances. A Treasury of Mexican Folkways. New York: Crown Publishers, 1947.

Travel Division, Pan American Union, Holidays and Festivals in Mexico. Washington, D. C.

Thanks to our NEH Institute colleagues José Jorge Armendáriz, Johnie Eng, Sue Feldman, Rae LaMarche and Terri Marlowe for sharing their information and resources.

61

Kaela Marie Curtis
Monsignor Ryan Memorial High School
NEH Summer 1994 Institute "Mexico in Transition"
University of Oregon
Two-week curriculum for Spanish I

Guatemalan Refugees in Mexico

Since the early 1980's, 100,000 people have been killed in Guatemala as a result of political violence which wreaked havoc against the mainly indigenous populations of Huehuetenango, El Quiché, El Petén, and Alta Verapaz. Current estimates cite 200,000 Guatemalans as having fled the country seeking sanctuary across borders into neighboring Mexico, Honduras, Belize, and the United States. By 1985, United Nations refugee camps in the Mexican states of Chiapas, Campeche, and Quintana Roo registered 46,000 refugees, with informal numbers exceeding 120,000. Yet this mass displacement of indigenous peoples, their quality of life in Mexico, and their slow return to Guatemala received little attention in the U.S. media, and therefore limited exposure in the teaching of culture in the foreign language classroom.

This unit attempts to expose students to basic political issues regarding refugees and political oppression. Some students may not understand the term "refugee" despite its wide use on television and in periodicals. Students will also read about the atrocities of counterinsurgency war and the hardships of leaving one's homeland, within the context of Mayan and indigenous culture in Southern Mexico and Northern Guatemala. Although the current uprising in Chiapas has received attention by Spanish Language and Culture teachers, few realize the arbitrary political boundary separating Chiapas from culturally and politically similar areas. Maps will help students identify these regions. Testimonial literature, articles, vocabulary lists, fact sheets, and a contemporary film comprise the curriculum. Primary materials such as slides and authentic Mayan weavings supplement the unit. Finally, an interactive literature debate will complete the section, in order to challenge students to visualize the various political viewpoints: the refugees, the Guatemalan Military, the Mexican Government, the U.S. government, settlers on abandoned land, grassroots organizations, and the URNG (guerrilla movement).

The unit has been divided into two, distinct, one-week sections so that it may be adapted to fit the curriculum of teachers wishing to spend a limited amount of time on Mayan culture, Guatemala and Chiapas, or revolutionary political movements. The first section heightens students' awareness of refugees and the political impetus for guerrilla uprisings, systematized violence, and the mass exodus of Guatemalans in the early eighties. To help students visualize the scenario, they will watch and discuss the film "El Norte." The second section stresses testimonial literature of exiles (specifically Rigoberta Menchú) and the negotiation and complication of refugee return.

Day One

Section A: What are refugees? To get students brainstorming, I suggest asking them the following questions and generating a list of ideas on the chalkboard:

1. What are refugees?
2. Where in the world are refugees leaving from? (Students might name Bosnia, Rwanda, Haiti, Albania, El Salvador, Ethiopia, Cambodia, Afghanistan)
3. Where are refugees going to?
4. Why do refugees leave their homeland?
5. How do refugees differ from immigrants?

Section B: The history of the violence in Guatemala

The majority of information I obtained on Guatemalan politics and refugees came from the book Refugees of a Hidden War: The Aftermath of Counter Insurgency in Guatemala by Beatriz Manz. I hope to distribute to students a fact sheet including the following information:

- A. The importance of subsistence agriculture in indigenous culture in Mesoamerica
- B. History of slavery, repression, and impoverishment of peasant and indigenous classes in Guatemala
- C. Grassroots movements and political organization in the Highlands during the 1970's (including various guerrilla factions)
- D. Violent political response of the Guatemalan military that forced 200,000 peasants to flee to Mexico and other countries

Students will also need maps of the regions that were under attack as well as maps of the refugee camps in Chiapas, Mexico. The best maps I found came from Refugees of a Hidden War and Witness to Political Violence in Guatemala: The Suppression of a Rural Development Movement published by Oxfam America.

Activities: Read aloud the fact sheets and have open discussion and questions. Using colored pencils or pens, have students identify and shade the regions that were attacked and which supported the guerrilla movement.

Day Two

Section A: Life as a refugee

Students may not understand the trauma or duress of having to flee one's homeland. Bringing them closer to the world of refugees via testimonial literature could be a powerful experience. Anna Utech, a volunteer for Witness for Peace, published excerpts from a letter written by a Guatemalan woman in a refugee camp in Chiapas, entitled "Guatemala's refugees: season of return?" in Christianity and Crisis, May 11, 1992, which I intend to distribute to my students.

Section B: Life in the refugee camps

Refugees of a Hidden War has extraordinary information about the life in camps in Chiapas. Students will need to know the following about life in the camps:

- A. Where the camps are located (Chiapas, Campeche, and Quintana Roo)
- B. The number of people in each camp (50-5000)
- C. Mexican government response to the refugees:
 - 1. Deportation or repatriation
 - 2. Move to another section of Mexico by force or coercion
- D. U.S. response to the refugees
 - 1. Denial because of Reagan's "improving" human rights policy
 - 2. Deportation because of "subversive" backgrounds
 - 3. Discrimination against those immigrating to U.S.
- E. Quality of life in the camps (low, crowded, constrained, but protected)

Another interesting albeit conservatively slanted article is "The New Mayans," appearing in The Economist, Jan. 9, 1988. It describes the reconstruction of the Edzna ruins in the Yucatán by Guatemalan refugees as part of a program of economic reintegration and "weaning" from U.N. "handouts." This would be a good article to use if only to pick apart.

Activities: Now that students have an idea of life in the refugee camps, I will have them write a letter to a refugee family in Mexico, asking whatever type of questions they might want. This will give the students a chance to concretize their thoughts while personalizing their method of communication. Letters will be graded on an effort basis and turned in for a grade.

Day Three, Four, and Five

The movie "El norte"

Many teachers of high school Spanish show the film "El norte" as a way to explore the issue of immigration. However, the reason for Enrique and Rosa's flight to The North is because of political violence and military occupation of the Guatemalan Highlands during the 1980's. Enrique and Rosa have a distinctive background: they are Quiché Indians and political refugees, not mestizos and economic refugees. This angle, in relation to the unit, can be successfully tapped from the film.

The film also transverses distinct cultural boundaries and barriers that are important highlight. Life in the Guatemalan Highlands is different from that of Central Mexico is different from that of Mexican border towns is different from that of Southern California. At various moments one can point out Enrique and Rosa's necessity to hide their indigenous background and assume the posture of Mexican immigrants.

Important questions to raise with the students in oral or written form:

1. What language, besides Spanish, did Enrique and Rosa speak?
2. Why did Rosa and Enrique have to leave their village?
3. What hardships did they face travelling through Mexico?
4. At what point did they hide their indigenous background and assume stereotypical characteristics of Mexicans? What were those characteristics? Why did they need to hide their background?
5. At what times do we see flashbacks, specifically through Rosa's perspective, to the indigenous culture? What are the images Rosa remembers the most? How do these images relate to what we know about life in the Guatemalan Highlands?

Activities: I am fortunate in that I have a number of authentic weavings and crafts from both Chiapas and Guatemala. I also possess a wide variety of books, literature, pictures, and slides of San Cristóbal de las Casas, Mayan ruins, and villages in Southern Mexico and Northern Guatemala. What I have done in the past is set up a small table and loaded it with materials for the kids to rummage through. They really enjoy being able to touch and feel what they see on the film.

Day Six

Testimonial Literature: I. Rigoberta Menchú

Rigoberta Menchú's book is too long to cover in a short section, but it would be good to familiarize students with her life and her status as the 1992 Nobel Peace Prize laureate.

Besides her book, Rigoberta has written beautiful poetry, two pieces which I will distribute to my students. One is entitled "Homeland Denied," provided to me by Clark Taylor, Professor of Political Science, University of Massachusetts, Boston, and Director of the Guatemala Committee of Needham Congregational Church, Needham, MA. Another is an excerpt from a speech Rigoberta delivered on December 31, 1992, in a Guatemalan refugee camp in Chiapas. Although untitled, it appeared in the article "Of Many Things," America, March 13, 1993, Vol. 168, No.9, p.1. These poems are short, clear, emotional, and laden with words and images concurrent with traditional Quiché culture.

Activities: My ultimate goal for today is to invite close friend and political refugee, Michaela Morales, to come speak to my class on her escape through Mexico and eventually to the United States. Michaela always comes dressed in the traditional Quiché huipil and corte, and is a wonderful and dynamic speaker. Her testimony would impress upon the students the importance of giving voice to a violent and tragic epoch of Guatemalan history.

Day Seven:

Refugee Return and Repatriation

The objective for today is to give students an idea of what it might be like for refugees to return to their homeland after twelve years in exile. Tomorrow I will show slides of the January 1993 refugee return to the "Victoria 20 de enero" settlement (which I visited in February 1994) and the May 1994 refugee return to Santa Maria Tzejá, Ixcán, Guatemala. Today, therefore, I will distribute a vocabulary list containing words specific to life in both Southern Mexico and Highland Guatemala.

1.el comal	11.el compañero	21.el corte
2.los ladinos	12.los refugiados	22.la leña
3.la huipil	13.los campamentos	23.el elote
4.el quetzal	14.los tamales	24.la finca
5.el güisquil	15.la cooperativa	25.el lodo
6.el botequín	16.los plátanos	26.el G-2
7.la tortilla	17.el acompañamiento	27.la milpa
8.el zopilote	18.el machete	28.la bestia
9.los frijoles	19.la patrulla civil	29.el chozo
10.la gallina	20.la comisión permanente	30.el coche

Day Eight

Slide Presentation

I have a wonderful selection of slides of Guatemala which I showed to students last year. Their reactions were interesting (one student told me I should join the Peace Crops!). In talking about repatriation, one should include the following information:

- A. Sponsorship by the United Nations
- B. Transportation difficulties and material needs
- C. Need for international accompaniment
- D. Scarcity of land and negotiations with Guatemalan government
- E. Culture shock after growing up as a teenager in Mexico, to return to the middle of the rainforest

Days Nine and Ten

Activity: Experiment in Interactive Literature

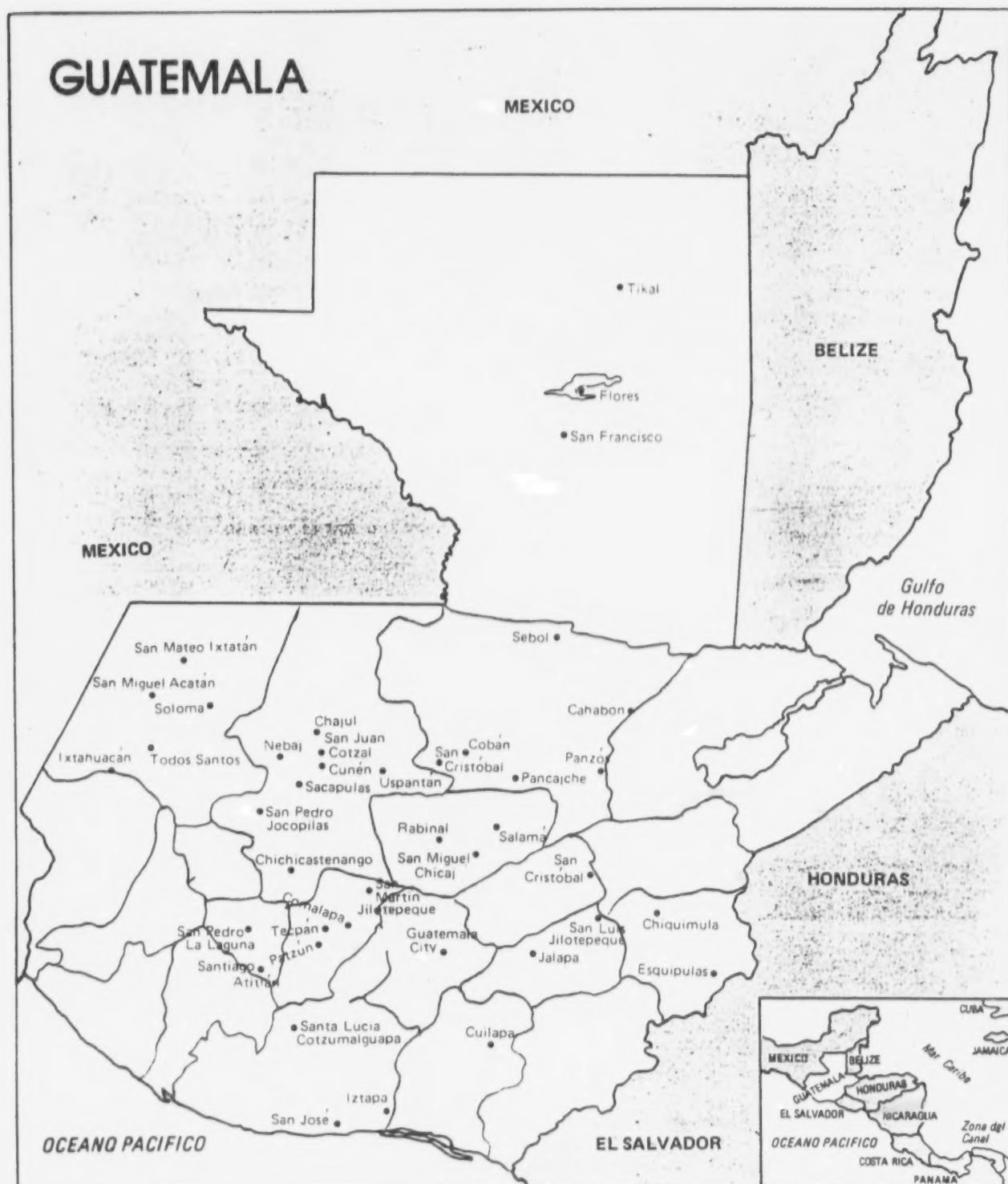
The complexity of the issues surrounding refugee return cannot be understated. For students to keep straight in their heads the various view points, I propose an "experiment in interactive literature." Depending on the size of the class, break students up into the following groups to represent the various viewpoints:

1. The refugees and the Permanent Commissioners
2. The newcomers, also known as Evangelical settlers, coerced by the Guatemalan government to settle lands abandoned by the refugees throughout the 1980's
3. The Guatemalan Military and G-2 (Intelligence Division of Guatemalan Armed Forces; responsible for disappearances)
4. Mexican Government and COMAR, the Mexican Refugee Agency
5. U.S. Government
6. URNG (guerrilla operation) and CPR's (Communities in Popular Resistance)
7. International Accompaniment and Investigation: Witness for Peace, Amnesty International, Americas Watch

Each student group has a distinctive role to research and then dramatize. In interactive literature, the teacher suggests a topic, and the students literally debate each other, acting out whatever is necessary to emulate the historical situation they have learned about. For example, I might tell the class to debate the return of refugees to an area where there is little available land. Or, I might have the G-2 stage the kidnapping of a member of the Permanent Commissioners and ask for everyone's response. Another idea is to impose a conflict, such as the Guatemalan military attacking a Mexican border refugee camp. I will be able to intervene in situations where the response might not be appropriate for a particular group. (Witness for Peace would not take up arms, for example). Hopefully this will teach students reasoning skills, test their knowledge, and bring this unit to a close.

BIBLIOGRAPHY

- Burgos-Debray, Elisabeth, ed. I. Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala (London: Verso Editions, 1984).
- Davis, Shelton H. and Hodson, Julie. Witnesses to Political Violence in Guatemala: The Suppression of a Rural Development Movement (Oxfam America, 1982).
- Fauriol, Georges A. and Loser, Eva. Guatemala's Political Puzzle (New Brunswick, NJ: Transaction, Inc., 1988).
- Manz, Beatriz. Refugees of a Hidden War: The Aftermath of counterinsurgency in Guatemala (New York: SUNY Press, 1988).
- "The new Mayans," The Economist, January 9, 1988, v.306, n.7532, p.40.
- "Refugees Return From Mexico," Facts on File: World News Digest with Index, February 11, 1993, v. 53, n.2724, p.89.
- Simon, Jean-Marie. Guatemala: Eternal Spring, Eternal Tyranny (New York: W.W. Norton, 1987).
- Stahel, Tomas H. "Of Many Things," America, March 13, 1993, v. 168, n.9, p.2.
- Utech, Anna. "Guatemala's Refugees: season of return?," Christianity and Crisis, May 11, 1992, v. 52, n. 7, p.150-151.





MAP OF MAIN GUATEMALAN REFUGEE CAMPS AND TOWNS IN CHIAPAS



"PASO HONDO" ZONE
PRINCIPAL REFUGEE CAMPS

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Suzanne Caldwell)

"A Tourist Guide to Chiapas by Sub-Commander Marcos," Monthly Review, May 1994, 8-18.

"Zapata's Revenge," Time, January 17, 1994, 32-34.

Amado Nervo, "La yaqui hermosa" (short story).

¡Silencio en el escenario!
A Look at the Mexican Revolution
through Drama

NEH Institute: "Mexico in Transition"

Jennifer Degenhardt
Hanover High School
Curriculum Unit
July 1994

UNIT OVERVIEW

Though the American Revolution is taught throughout the primary grades in the United States, and again in U.S. History courses at the secondary level, it is doubtful that high school students have a clear idea as to what a revolution is and why it occurs. In 1910, after a century of "freedom" from Spanish rule, Mexico began a period of its history that would have serious effects on the country and its people for a long time to come. With the study of the Mexican Revolution, even on a basic level, students will gain more knowledge on the concept of revolution as well as details of the historical event that changed the lives of the Mexican people.

The primary academic objective of this unit is to introduce the concept of revolution, explore why it happens and understand its results. It is hopeful that the students will come to the understanding of these ideas through the study of the Mexican Revolution. Emphasis will be placed primarily on the causes of the revolution and the key characters and the roles they played. The secondary objective of this unit is to allow students to explore some of the various Multiple Intelligences as presented by Howard Gardner; the most important for this unit being the bodily/kinesthetic and the verbal/linguistic intelligences. To provide a basic overview of the revolution, the first video in the series "Mexico Revolution: 1910-1940" will be presented. In addition to the documentary, students will also have the opportunity to view the film "Old Gringo", to give a different interpretation of the revolution. At the same time, the short story medium will be used to present yet another opinion of that time period. Students will read "Agua" by Rafael F. Muñoz which deals with stories of the revolution in the north. Another major part of this unit is for the students to create and present a short play based on their interpretations of what they have learned from the unit.

Though this unit is intended for Spanish students in level three to five, due to the level of the literature and language involved, it can easily be adapted for the more basic levels of Spanish learners. Because of the involvement of planning, writing and performing a play, this unit is intended to be three weeks (15 class periods) in length.

General Objectives:

1. Review causes and effects of Mexican Revolution in basic terms.
2. Become familiar with the key characters of the Revolution.
3. Study of literature of the Mexican Revolution.
4. Increase oral proficiency of Spanish.
5. Introduce activities that will further stimulate other more non-traditional intelligences.
6. Gain an understanding of the Mexican Revolution and the people involved through writing of an original, short play.

A NOTE TO THE TEACHER

This unit contains a variety of activities that caters to the more non-traditional intelligences as presented by Howard Gardner. Some of the intelligences that are explored are the verbal/linguistic, bodily/kinesthetic, visual/spatial, interpersonal and perhaps even the intrapersonal, depending on how far the students carry out the development of their characters. Many of the activities revolve around some aspect of drama in the classroom. However, should the teacher feel so inclined, many of these activities can be altered to accommodate different teaching styles. It is planned with the idea that each teacher who implements the unit will bring to it her/his own personal and creative flair. It is for this reason that only a skeletal program has been proposed. What has been done, however, to facilitate the implementation of this unit, is to provide a list of resources that can be used to supplement the instruction of the Mexican Revolution during the period of study. It is hoped that each teacher will add and omit activities and subject matter as s/he further plans the unit.

OBJECTIVES AND ACTIVITIES

Day 1:

Objective: The question "What is revolution?" will be posed and discussed. Students will begin to understand what revolution is and why it occurs.

Activities:

- Brief geographical orientation to Mexico and some of the more important areas of the country during the Revolution. (map use)
- View the first part of the video series on Mexico "Mexico Revolution: 1910-1940", with discussion following.
- Randomly distribute "identities" (real and fictitious) that students will assume for the duration of the unit. Explain that in order to better understand what was happening to the people of the time, students should "become" some of the people that created the issues and felt the effects of the Revolution.

Day 2:

Objective: Students will continue the discussion of the Revolution, in particular the issues of the obreros and the campesinos which had serious effects on the implementation and the initiation of the Revolution. Students will also be introduced to some of the major political characters during this time.

Activities:

- Divide students into groups. Different groups will be given a problem that the workers and campesinos were experiencing. They will then need to create a list of changes they wish to occur. Students should be "in character" for this activity. They must keep in mind that some of the characters will not be in support of their wishes and will voice those opposing opinions. (see bibliography).
- Maintaining the group atmosphere, students will then be divided into three larger groups: political figures, revolutionaries, and obreros/campesinos. In these groups, students will need to create questions for which they will need to find the answers in the library. Students will essentially want to find out what stance their group chose during the Revolution and how they proceeded during that time.

-Discussion of obrero/campesino issues (see bibliography).

Day 3:

Objective: To gain a deeper understanding of the lives of the revolutionaries.

Activities:

- Finish reading and discussing "Agua". Compare this lifestyle with that of the political figures of the time (see bibliography).
- Research the answers to the questions created the previous day in groups.
- Explain the task of each student to create a "speech" that will be presented in front of the class the following week. Each student must present this speech in character and must explain some of the issues s/he is facing in light of the Revolution.

Day 4:

Objective: To further discuss the issues of the revolutionaries and the role played by women during the battles of the Revolution.

Activities:

- Stepping out of character for a while, students will conduct interviews with the primary and secondary characters of the short story, "Agua", to be presented orally at the end of the activity. These interviews would be preparation for the play that the students will create and perform towards the end of the unit (see bibliography). This activity can be videotaped and later critiqued.

Days 5 & 6:

Objective: Introduce the issues of the revolutionaries in comparison to those of the federales. Further explain the key governmental players of the beginning of the Revolution.

Activities:

-Show "Old Gringo". Have students "study" different characters in relationship to their own "identity" for possible clues to character development for their play.

Day 7:

Objective: Learn the plight of different individuals during the Revolution and discuss how they might have dealt with different situations surrounding the problems or crises.

Activities:

-Begin recitation of "speeches". (Three to four students per day). Through these speeches, students will gain further knowledge of specific people (real or fictitious) during the revolution. They then will be able to use this information as they write their scenes for the play.

-In groups of three, give students a situation which they must discuss, and about which they must create a skit to be presented for the rest of the class (see bibliography).

Day 8:

Objective: Research of issues for different groups created on Day 2 of the Revolution which will then be used to formulate scenes for the play.

Activities:

-Continue recitation of "speeches".

-Create an outline for the one scene that each group will need to create for the play.

-Go to library to do research on the issues discussed in each of the scenes for the play.

Days 9 & 10 :

Objective: Writing of script for the play.

Activities:

-Continue recitation for "speeches".

-Students will work in small group to complete an outline and create the script for the play.

Days 11 & 12:

Objective: Create the sets for the play.

Activities:

-Students will work in same groups to build the sets and backdrops for their particular scenes of the play, speaking only in Spanish, of course!

Day 13:

Objective: Rehearsal of individual scenes.

Activities:

-Students will practice (in their groups) their scenes in order to be prepared for the full dress rehearsal the following day.

Day 14:

Objective: Dress rehearsal for the play.

Activities:

-Students will run through the entire play as many times as is feasible in order to fully understand how the different scenes fit together.
Preparation for the presentation the following day.

Day 15:

PRESENTATION OF THE FINISHED PLAY FOR OTHER SPANISH CLASSES!

LIST OF POSSIBLE PRINT RESOURCES

books:

1. Aub, Max. Guia de narradores de la Revolución Mexicana. Fondo de Cultura Económica, Mexico. 1969.
2. Muñoz, Rafael F. El feroz cabecilla: cuentos de la revolución en el norte. Ediciones Botas, Mexico D. F. 1936.
3. Muñoz, Rafael F. ¡Vámonos con Pancho Villa! Espasa-Calpe, Madrid. 1935.
4. Robleto, Hernán. La mascota de Pancho Villa: episodios de la revolución mexicana. Ediciones Botas, Mexico. 1934.
5. Romero, Vevia, Fernando Carlos. Teatro y Revolución Mexicana. Universidad de Guadalajara, Jalisco. 1991.

periodicals:

1. Alves, Abel A. "History, Mexico, the United States and Humanity in the Writings of Octavio Paz". CLIO. 1990, v 20, n1, Fall, p. 53 (11).
2. Brunk, Samuel. "Zapata and the City Boys: in search of a piece of the revolution". (Emiliano Zapata). Hispanic American Historical Review. 1993, v 73, n 1, Feb, p. 33(33).
3. Chavez, Alicia Hernández. "Mexican Presidentialism: A Historical and Institutional Overview". Mexican Studies -- Estudios Mexicanos. 1994, v 10, n 1, Winter, p. 217 (9).
4. Fuentes, Carlos. "History Art of Chaos" (the Mexican Revolution 1910-1921). New York Times Book Review. 1988, March 13, p. 12, coll.
5. Heath, John M. "The Institutionalized Revolution (the Mexican Revolution of 1910)". Encounter. 1989, v 72, n 3, March, p. 3 (5).
6. Henderson, Peter U. N. "Modernization & Change in Mexico: La Zacualpa Rubber Plantation, 1890-1920". Hispanic American Historical Review. 1993, v 73, n2, May, p. 235(26).

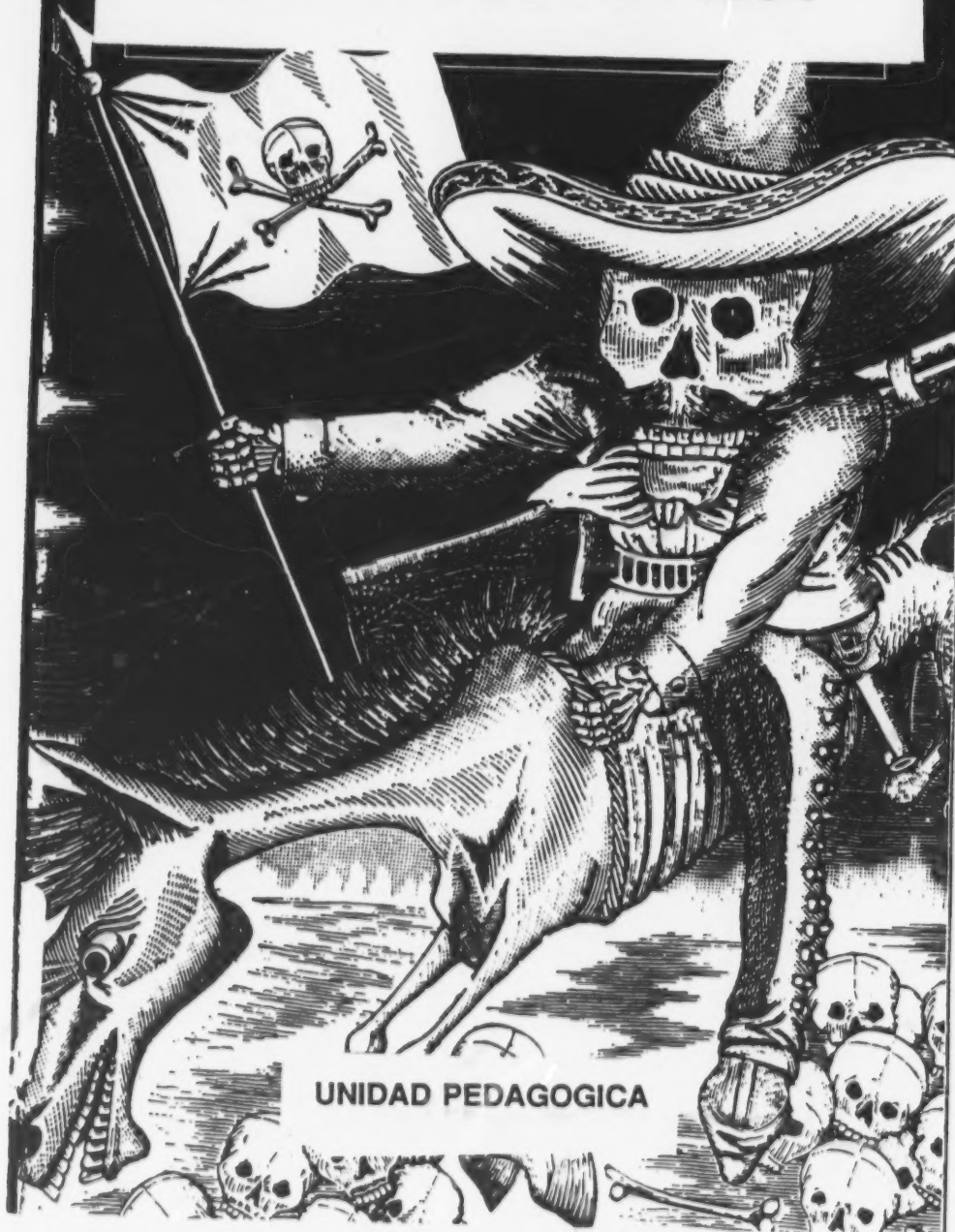
7. Knight, Alan. "Révisionism & Revolution: Mexico compared to England & France" (revision of historical reviews, Mexico 1910-1930). Past & Present. 1992, n 134, Feb, p. 159(41).
8. MacEwen, Arthur. "Banishing the Mexican Revolution". Monthly Review. 1991, v 43, n 6, Nov, p. 16 (12).
9. Richmond, Douglas W. "Nationalism and Class Conflict in Mexico 1910-1920". Americas. 1987, v 43, n 3, Jan, p. 239(25).
10. Rosen, Bernard. "An Unfinished Revolution" (Mexico). Monthly Review. 1994, v 46, n1, May, p. 1(7).
11. Walker, David. "Homegrown Revolution: The Hacienda Santa Catalina del Alamo y Anexas and Agrarian Protest in Eastern Durango, Mexico 1897-1913". Hispanic American Historical Review. 1992, v 72, n 2, May, p. 239(35).

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Jennifer Degenhardt)

Rafael F. Muñoz, "El Feroz cabecilla" (short story), 29-34,
Ediciones Botas.

ZAPATA ROSE IN 1994



JOE DE LUCA
PARKWAY CENTRAL HIGH
CHESTERFIELD, MO
JULY 14, 1994

82

BEST COPY AVAILABLE





On New Year's Day, 1994, in the City of San Cristobal de las Casas, the State of Chiapas, Mexico, peasants calling themselves the Zapatista National Liberation Army proclaimed the overthrow of the government and demanded a range of measures for Indians including electoral reforms, better health care, basic infrastructure services, new schools and land development. The Zapatista rebels take their name from Emiliano Zapata, who led indigenous peasants seeking land during the Mexican Revolution that lasted from 1910 to 1917. He was killed in 1919.

During the celebration, in 1994, of the 75th anniversary of the death of Mexican revolutionary leader Emiliano Zapata, some 20,000 to 30,000 *campesinos*, or peasants, marched in Mexico City to protest government agricultural policies and to express solidarity with the Zapatista rebels in Chiapas.

In San Luis Potosi, April 10, 1994, *campesinos* occupied an estimated 3,000 hectares of land and a town hall. In Guerrero State, about 1,500 farmers took over the town hall in San Luis Actlan demanding changes to agricultural laws. In Oaxaca State on April 17, 1994, some 2,000 members of indigenous and farmer groups protested in the streets and took over governmental offices, demanding roads and the completion of promised development projects (The Christian Science Monitor, Thursday, April 14, 1994).

In southern Mexico, the Chiapas rebels remain armed. The President of Mexico, Carlos Salinas de Gortari, called for a cease fire and appointed a peace commissioner to seek a peace treaty. The Zapatistas voted not to accept a treaty until the next president is elected on August 21, 1994 ("Letter from Mexico," The New Yorker, May 16, 1994). The Zapatistas, under the military leadership of Subcommander Marcos, have pulled back to their stronghold, the Lacandon jungle region of Chiapas, near the border of Guatemala. The spirit of Emiliano Zapata's struggle for "Tierra y Libertad" during the Mexican Revolution of 1911 rises again with the dawn of 1994.

"El 30-30"

¡Qué pobres estamos todos
Sin un pan para comer,
Porque nuestro pan lo gasta.
El patrón en su placer!

Mientras él tiene vestidos
Y palacios y dinero,
Nosotros vamos desnudos
Y vivimos en chiquero.¹
Nosotros sembramos todo
Y todo lo cosechamos
Pero todo la cosecha
Es para bien de los amos.

¹ pigsty

Nosotros sufrimos toda
La explotación de la guerra,
Y así nos llaman ladrones
Cuando pedimos la tierra.

Y luego los padrecitos
Nos echan excomuniones,
¡A poco piensan que Cristo
Era para los patrones!

Compañeros del arado²
Y los de todo herramienta,³
No más nos queda un camino;
¡Agarrar⁴ el treinta-treinta!

² plow³ tools (workers)⁴ grab

De la muerte de Emiliano Zapata

Escuchen, señores, oigan el corrido
de un triste acontecimiento;
pues en Chinameca fue muerto a mansalva
Zapata, el gran insurrecto.

Abril de mil novecientos diecinueve en la memoria
quedarás del campesino como una mancha en la historia.

El buen Emiliano que amaba a los pobres
quiso darles libertad;
por eso los indios de todos los pueblos
con él fueron a luchar.

De Cuautla hasta Amecameca, Matamoros y el Ajusco,
con los pelones de "El Viejo don Porfirio" sí dio gusto.

¡Trinitaria de los campos, de las vegas de Morelos,
si preguntan por Zapata, di que ya se fue a los cielos!

Le dijo Zapata a don Pancho Madero
cuando ya era gobernante:
-Si no das las tierras, verás a los indios
de nuevo entrar al combate.

Se enfrentó al señor Madero, contra Huerta y a Carranza,
pues no le querían cumplir su plan que era el Plan de Ayala.

Nació entre los pobres, vivió entre los pobres
y por ellos combatía.
-¡No quiero riquezas, no quiero honores!,
a todos así decía.

Señores, ya me despido, que no tengan novedad.
Cual héroe murió Zapata por dar "Tierra y Libertad."

Arroyito revoltoso, ¿qué te dijo aquel clavel?
-Dice que no ha muerto el jefe, que Zapata ha de volver.

"El espectro de Zapata"

Su cuerpo al fin sepultaron
Llenos de júbilo y gozo
y muchos, muchos lloraron
por sus culpas y reposo.

Pero su alma persevera
en su ideal "Libertador"
Y su horrenda calavera
anda en penas. . . . ¡oh terror!

Tal constancia a todos pasma;
de la noche en las negruras,
se ve vagar su fantasma
por los montes y llanuras.

Se oyen sonar sus espuelas,
sus horribles maldiciones,
y, rechinando las muelas,
cree llevar grandes legiones.

Extiende yerta mano
Y su vista se dilata . . .
recorre el campo suriano
el espectro de Zapata.

Pre-Reading Activities

Show the 60 Minutes video of the interview with Sub-Comandante Marcos shown on March 13, 1994. The video is available by calling CBS at 1-800-345-2690.

Discuss the titles, drawing and photographs.

Scan the readings for place names (Chiapas, San Cristobal de las Casas, Mexico City, San Luis Potosi, Guerrero, San Luis Actlan, Oaxaca, Lacandon, Matamoros, Chinameca, Cuautla, Ajusco, Trinitaria, Morelos, Coahuila, and Sonora). Locate them on the maps of Mexico.

Scan the texts for words that are related to agriculture and or revolution.

Read the section entitled El Corrido and Formula para escribir un corrido page 16.

El corrido mexicano es un género épico-lírico-narrativo, en cuartetas de rima variable, y asonante o consonante en los versos pares; forma literaria sobre la que se apoya una frase musical compuesta generalmente de cuatro miembros, que relata aquellos sucesos que hieren poderosamente la sensibilidad de las multitudes; por lo que tiene de épico deriva del romance castellano y mantiene normalmente la forma general de éste, conservando su carácter narrativo de hazañas guerreras y combates, creando entonces una historia por y para el pueblo.

Se entienden los corridos en México por diversos títulos: coplas, romance, mañanitas, recuerdos, etcétera. Muchos corridos empiezan con una introducción de la fecha como "Voy a contar estos versos" y con una conclusión como "ya con ésta me despido." El corrido admite los gritos, las exclamaciones, las frases, y aun en muchos casos, estribillos formados de uno o dos versos y a veces de una o dos estrofas de cuatro versos de la misma o de medida diferente.

Probablemente los corridos más viejos de los que tenemos datos son los que están dedicados al Generalísimo Don José María Morelos, "El corrido al Libertador Morelos", que fue cantado por las fuerzas Zapatistas durante la campaña del 1914.

FÓRMULA PARA ESCRIBIR UN CORRIDO

LAS SEIS PRIMARIAS

1. Llamada inicial del corridista al público
2. Lugar, fecha, y nombre del personaje central
3. Fórmula que precede a los argumentos del personaje
4. Mensaje
5. Despedida del personaje
6. Despedida del corridista

(Taken from the Pedagogical Unit prepared by Linda Chapel of Denton High School, Denton, Texas, for the NEH Summer Institute "Mexico in Transition" at the University of Oregon, 1992.)

Reading Activities

Direct students to meet in groups to read the selections out loud or to themselves. Have students make questions about the texts and be prepared to ask them of other students or the teacher.

Assign specific types of questions having to do with descriptions of Zapata and his characterization, to ensure comprehension. Ask why Zapata rebelled and why, in 1994, the rebels of Chiapas called themselves Zapatistas.

Write some questions on the blackboard, or overhead projector; ask groups of students to discuss them for a few minutes and then have the groups compare and discuss their answers with the whole class listening.

Algunas preguntas:

- ¿Son los títulos apropiados? ¿Por qué?
- ¿Pueden Uds. pensar en otros títulos mejores? ¿Crean interés los títulos?
- ¿Son divertidas las selecciones? ¿Hay lecciones morales?
- ¿Producen emociones tristes o felices?
- ¿Presentan hechos históricos o ficticios?
- ¿Son pertinentes para nosotros hoy?
- ¿Para quiénes fueron escritos?
- ¿Son críticos del gobierno, de la sociedad?
- ¿Son interesantes, realistas, fantásticos o absurdos?
- ¿Son serios o humanísticos?
- ¿Cuáles son los mejores?
- ¿Terminan felizmente?
- ¿Cuántos personajes hay? ¿Son unos más importantes que otros? ¿Son personajes comunes o especiales?
- ¿Hay héroes? ¿Hay malvados?
- ¿Tienen Uds. personajes favoritos? ¿Cuáles son y por qué?
- En cuanto al estilo, ¿es sencillo el lenguaje? ¿Hay mucha jerga (slang)?
- ¿Usan muchas frases largas o cortas? ¿Usan muchos adjetivos? ¿Son emocionales?

Post Reading Activities

Preguntas - ¿Cómo serían diferentes si fueran escritos hoy? ¿Si fueran escritos sobre el Sub-comandante Marcos?

Escriban preguntas para una entrevista con el Sub-comandante Marcos.

Escriban algo de sus propios héroes.

¿Saben algo de otras personas de la revolución mexicana? ¿Cuáles?

¿Hay rima y/o ritmo? Den ejemplos.

¿Hay problemas con la distribución de la tierra en México hoy? ¿Qué tiene que ver el Tratado de Libre comercio (NAFTA) con las tierras de México?

Have students compose their own corrido.

Bibliography

- Blanco Moheno, Roberto. Zapata México, D.F.: Editorial Diana, 1970.
- Cheuse, Alan. The Bohemians. John Reed and His Friends Who Shook the World, Cambridge: Applewood Books, 1982.
- Kandell, Jonathan. La Capital the Biography of Mexico City, New York: Henry Holt and Co., 1988.
- Keller, Gary. Zapata Rose in 1992 and Other Tales, Tempe, Az.: Maize Press, 1992.
- Moreno, Daniel. Batallas de la revolución y sus corridos, Mexico: Editorial Porrúa, 1985.
- Neruda, Pablo. Canto General, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1976.
- Schmitt, Jack Translator. Pablo Neruda. Canto General, Los Angeles: University of California Press, 1993.
- Womack, John. Zapata and the Mexican Revolution, New York: Knopf, 1969.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Joe DeLuca)

Map of Mexico, source unknown

Picture of Zapata, source unknown

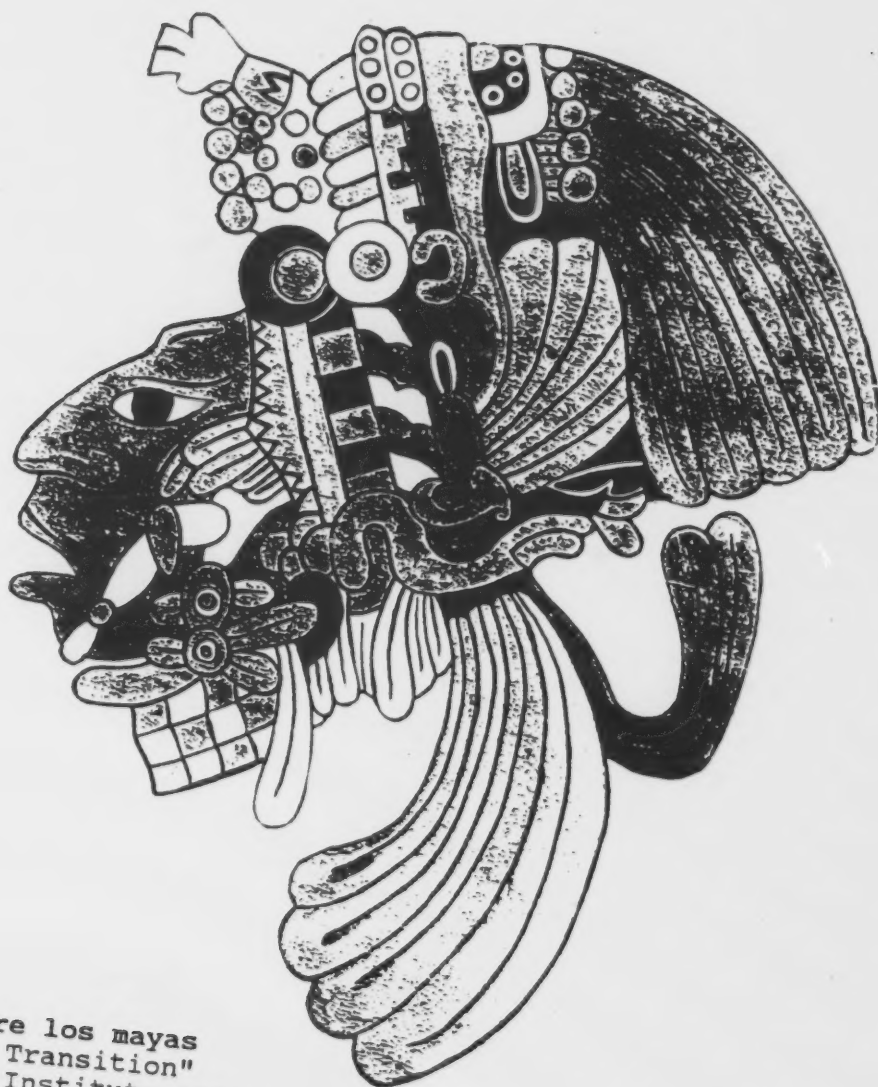
Picture of Villa, Zapata, Montaño, source unknown

Picture Pablo González, Picture of Venustiano Carranza, source unknown

Picture of slain Zapata, source unknown

Pablo Neruda "A Emiliano Zapata con música de Tata Nacho"
translated by Jack Schmitt, see bibliography preceding page

Poem "Zapata," from The Urban(e) Chicano's 76



Unidad sobre los mayas
"Mexico In Transition"
NEH Summer Institute 1994
University of Oregon at Eugene

Nancy Duffner,
West High School, Iowa City, IA
Rae LaMarche,
Thurston High School, Springfield, OR
Lisa Stanziano,
Newtown High School, Elmhurst, NY

BEST COPY AVAILABLE



Introducción

Esta unidad se trata de los mayas. Consiste en un estudio de su arte, su historia y su literatura.

Materias (Estas materias están notadas en la bibliografía que sigue.)

1. libros de arte maya
2. videos
3. libro de historia
4. leyendas mayas
5. lecturas del Popol Vuh



Niveles

Es nuestra opinión que esta unidad se puede usar en el tercer/cuarto nivel, pero se puede extenderla al primer/segundo nivel si quiere usar versiones inglesas.

Plan de actividades

Reconocemos que no tenemos la misma cantidad de tiempo diariamente y que cada maestro tiene que escoger para sí mismo las actividades que quepan mejor con el horario y con los estudiantes.

Actividad

1. Fotos de arte, preguntas y mapas
2. Video: "Lost Cities of the Maya" (National Geographic) y preguntas
3. Lectura/conferencia de historia, crucigrama
4. Video: "Popol Vuh" (National Geographic)
Lectura: Popol Vuh, actividad con oraciones
5. Lectura: Leyenda del enano (sobre Uxmal)
6. Proyectos finales

Objetivos Después de estudiar esta unidad los estudiantes podrán:

1. reconocer los sitios arqueológicos mayas.
2. describir cómo era el arte y la civilización maya (como se expresa una civilización por medio de su arte).
3. nombrar rasgos de los mayas.
4. identificar los logros más importantes de los mayas.
5. estudiar las creencias mayas por medio de las leyendas.
6. mejorar y ampliar el vocabulario.
7. crear una obra de arte que representa un tema de la vida maya.
8. escribir una leyenda original.
9. definir lo que es importante apreciar de/conocer a otras civilizaciones (por qué las estudiamos).



ACTIVIDAD 1 - INTRODUCCIÓN AL MUNDO MAYA

Propósito - Para hacer que los estudiantes piensen en sus presuposiciones sobre los mayas (qué ya saben, qué quieren saber, etc.)

Sugerencias para presentación - Esta parte se puede representar como discusión de clase o como trabajo de grupo, para que los estudiantes compartan de cualquier información ya conocida de los mayas. También, los estudiantes de los niveles básicos pueden trabajar con traducciones de estas mismas preguntas.

Usando las revistas de National Geographic (abril 1986, octubre 1989, septiembre 1992, febrero 1993) escoja y muestre ejemplos de los códigos, los glifos, la arquitectura, la escultura, las estelas, los murales y los dibujos. Estudiando los ejemplos, presente o escriba preguntas como las siguientes:

1. ¿Cuál forma tiene la mayoría de los edificios? ¿Por qué?
2. ¿Quiénes construyeron las pirámides? ¿Por qué? ¿Para qué se usaban?
3. ¿Cuáles materias usaban los mayas?
4. ¿Qué les interesaba a los mayas?
5. ¿Qué/Quién está representado en el arte? ¿Qué están haciendo?
6. ¿Qué ropa llevaban?
7. ¿Te gustaría visitar este sitio/lugar? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 2 - VIDEO SOBRE LOS MAYAS

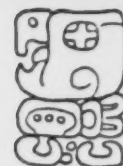


"Lost Cities of the Maya" is a video approximately an hour-long produced in 1992 by the National Geographic Society. It has been shown on public television several times, or you may obtain a copy by contacting the National Geographic society itself. It is also available in video stores.

Actividad Pre-Video - buscapalabras, mapa

Actividad Post-Video (o durante) - Estas preguntas se pueden utilizar para iniciar un trabajo de grupo, tarea o discusión oral. Además, por razón de horarios diferentes, estas preguntas siguen la orden de la presentación de información en el video, para que se pueda utilizarlas durante o después del video.

BUSCAPALABRAS SOBRE EL MUNDO MAYA



- I. Circle the following words on the grid. Words may be horizontal, vertical, diagonal or backward.

O	F	P	C	I	H	N	X	G	W	F	X	I	S	T	X	C	G	L	A	W	H	C	I
W	N	D	M	P	S	M	A	Y	A	V	Z	H	Z	E	J	M	F	V	D	O	M	A	H
A	E	P	I	T	J	E	K	Y	D	L	Y	G	R	M	Q	A	Q	T	J	Y	A	I	H
D	Y	A	L	Q	E	X	A	D	I	E	B	B	C	P	I	E	S	G	O	F	C	C	F
O	J	K	V	U	V	I	M	P	B	C	R	K	M	L	N	M	X	C	A	D	B	H	D
S	C	M	L	E	S	C	R	I	B	E	E	X	T	E	S	N	B	E	L	I	Z	E	E
P	N	Q	C	J	R	O	D	L	W	Z	A	L	E	H	C	C	D	N	A	C	L	N	B
I	G	V	O	M	C	E	I	E	C	J	A	D	E	X	R	A	S	U	V	C	X	I	A
L	T	F	P	O	Y	A	B	G	K	A	Z	H	U	V	I	C	D	X	M	A	H	T	L
A	U	I	A	B	G	R	T	I	K	A	L	W	J	S	P	A	C	M	A	K	E	D	Z
S	K	Q	N	K	O	X	L	F	G	I	Z	V	H	M	T	O	H	A	K	E	U	A	M
T	P	N	T	G	L	P	L	C	A	R	A	C	O	L	I	R	G	L	Y	P	H	G	E
D	Y	P	C	S	O	T	F	H	J	P	M	O	N	F	O	B	N	D	E	O	B	L	T
M	R	R	H	E	E	J	J	I	O	K	P	H	D	U	N	S	T	E	L	A	E	T	A
G	A	L	B	X	A	I	U	A	D	Y	Z	U	U	A	P	O	P	E	T	C	C	I	U
I	M	R	N	X	H	A	I	P	H	E	J	N	R	W	D	P	T	O	M	B	O	F	G
E	I	C	A	W	C	S	M	A	W	D	L	X	A	Y	E	Q	O	B	I	C	K	J	A
L	D	S	S	E	R	K	R	S	H	L	E	L	S	A	L	V	A	D	O	R	B	M	F
M	A	I	S	R	A	S	S	H	U	I	E	T	R	U	O	C	L	L	A	B	P	S	A

- | | | | |
|---------------|--------------|-------------|-------------|
| *Maya | *Mexico | archaeology | jade |
| *Copan | *Honduras | temple | cacao |
| *Caracol | *Guatemala | tomb | ball court |
| *Dos Pilas | *El Salvador | scribe | weaver |
| *Tikal | *Belize | stelae | glyph |
| *Uxmal | *Chiapas | pyramid | inscription |
| *Chichen Itza | | | |

- II. Now locate and label (or highlight) the countries and archaeological sites (the ones that are starred on the list) on the map.



Me llamo _____.

Español I/II



VIDEO SOBRE LOS MAYAS

Complete las oraciones.

1. The Maya world was found in what are now the modern-day countries of _____, Belize, _____, _____ and El Salvador.
2. _____ was not important to the Maya, so we do not often find it at archaeological sites.
3. The writing system of the Maya included _____, which are types of pictures.
4. _____ were books written on paper. All but four of these astronomical almanacs were destroyed by Spanish _____.
5. The Mayan _____ was not only a sport but involved religious beliefs about gods and the world of nature.
6. Modern-day descendents of the Maya live in the state of _____ in Mexico and the country of Guatemala.
7. Often the Maya buried their dead _____, while more important kings were buried in _____.
8. Copán, _____, Dos Pilas and _____ were important sites when the Maya civilization was at its peak. Chichen Itza and _____ were Mayan cities that thrived later on.
9. The Mayan civilization declined around 900 a.d. because the purpose of _____ changed from ritual fighting to conquest, and because their farming methods were failing.
10. Today, Mayan Indians are being persecuted by the government of _____ as they struggle to maintain some of the cultural traditions of their ancient Mayan ancestors.

RESPUESTAS

1. Mexico, Guatemala, Honduras; 2. gold. 3. glyphs, hieroglyphics; 4. codices, priests; 5. ball game; 6. Chiapas; 7. under their houses, tombs; 8. Palenque, Caracol, Uxmal; 9. warfare; 10. Guatemala

Me llamo _____.

Español III/IV



VIDEO SOBRE LOS MAYAS

Conteste en español usando oraciones completas.

1. ¿Por qué no encontraron mucho oro en las tumbas y las ruinas de Copán? ¿Qué encontraron de interés en Copán?
2. ¿Qué es un códice? ¿Por qué no se quedan muchos códices hoy en día? ¿Qué contienen los códices?
3. ¿Cómo grababan los mayas la historia de su civilización?
4. Describa el juego de pelota y por qué es importante a los mayas.
5. ¿Cómo era la religión maya?
6. ¿Dónde enterraron a su gente? ¿Cómo?
7. ¿Cuál fue la teoría original acerca de la manera de vivir de los mayas?

Con descubrimientos recientes sabemos algo diferente.
Ahora, ¿qué piensan los arqueólogos de los mayas?

8. ¿Cuáles son los años del período clásico de los mayas?



ACTIVIDAD 3 - LECTURA SOBRE LOS MAYAS

This reading was taken from:

Secretaría de Educación Pública, Mi libro de historia de México,
sexto grado, Comisión Nacional de los Libros Gratuitos,
México, D.F., 1992.

Actividad Pre-Lectura - Los estudiantes subrayarán las palabras
siguientes en la lectura.

VOCABULARIO ÚTIL DE LA LECTURA

la selva tropical	los templos	los calendarios
los territorios	los observatorios	las matemáticas
la aldea	astronómicos	el concepto de cero
el comercio	los monumentos	
los artesanos	las estelas esculpidas	
los nobles	la arquitectura	
los sirvientes	la escultura	desarrollar
el sacerdote	la cerámica	
el sacrificio	el dibujo	
los gobernantes	la pintura	
los reinos	las obras maestras	
los astrónomos	los glifos	
los señoríos		
los ejércitos		
la guerra		

Actividad de Lectura - Después de leer, los estudiantes contestarán
con "cierta" o "falsa" las oraciones siguientes.

Actividad Post-Lectura - Crucigrama del vocabulario



Los mayas



La región maya

La **cultura maya** alcanzó su apogeo entre los años 200 y 900 después de Cristo, en tierras cubiertas por la selva tropical, que hoy forman parte de Guatemala, Belice, Honduras, Tabasco, Chiapas y la península de Yucatán.

La población agrícola vivía en pequeñas aldeas dispersas. Cada aldea pagaba un tributo a las capitales políticas. La vegetación de la selva tropical hacía difíciles las comunicaciones. Los ríos y arroyos eran los medios más usados para el transporte y el comercio entre las regiones.

El gobierno

Cada señorío maya tenía una organización política propia. El señor era el jefe de los ejércitos y también el sacerdote principal que, mediante el sacrificio y las ceremonias religiosas, pedía a los dioses buenas cosechas y prosperidad para el señorío.

Los señores formaban parte de **dinastías hereditarias** que se sucedían en el gobierno. La vida y las hazañas de los gobernantes eran el tema central de las estelas y los monumentos esculpidos. La historia de cada señorío se identificaba con la historia de su señor.

Las capitales políticas

En las capitales residían las familias nobles, dedicadas al gobierno y al culto religioso. También vivían en esos poblados mayores los artesanos y los sirvientes de los nobles.

En el corazón de las ciudades se construyeron importantes edificios públicos: plataformas, templos, observatorios astronómicos, juegos de pelota, calzadas y depósitos de agua. Los señoríos mayas más poderosos y refinados eran Uaxactún, Tikal, Palenque, Cobá, Yaxchilán, Copán, Quiriguá, Uxmal y Toniná.

Guerras y alianzas

Los reinos mayas emprendían guerras continuas para hacer prisioneros, a los que sacrificaban, o para defender y ampliar sus territorios. Sus relatos históricos son una sucesión de batallas y conquistas.

Algunas ciudades importantes dependían de otras, como Bonampak, que estaba sometida a Yaxchilán. Los señoríos hacían alianzas políticas por medio de matrimonios entre familias gobernantes. Entre los mayas los señores de un reino acostumbraban tener esposas procedentes de señoríos aliados.

El arte maya

Los mayas lograron expresiones artísticas que por su belleza y perfección técnica se encuentran entre las más grandes creaciones culturales del ser humano.

El arte se centró en la figura de los gobernantes, que aparecen esculpidos en estelas y en templos, en piedra y en estuco, y pintados en murales.

Los artistas mayas retrataron a los señores actuando en ceremonias públicas y religiosas o realizando hazañas como la captura de un señor enemigo. Construyeron enormes templos para conservar los restos y la memoria de sus gobernantes.

Destacan en el arte maya el conocimiento de los materiales y la finura del trabajo. En la arquitectura, la escultura, la cerámica, el dibujo y la pintura, los artistas mayas realizaron obras maestras que hoy siguen siendo admiradas.

El cómputo del tiempo

El maya fue el único pueblo mesoamericano que desarrolló una cuenta larga para registrar el paso de los años. Este sistema consigna los días transcurridos desde el año 3114 antes de Cristo, el año en que para los mayas empezó el tiempo. Es una fecha equivalente al nacimiento de Cristo, año en que empieza a medirse el tiempo en los países de tradición cristiana. Los días (*kin*) se agrupaban en meses de 20 días (*uinal*), en años de 18 meses (*tun*), en grupos de 20 años (*katún*), de 400 años (*baktún*) y en múltiplos de éstos.

El calendario indicaba los ciclos de la Luna, los ciclos de Venus y otros fenómenos astronómicos. Los mayas empleaban los dos calendarios mesoamericanos, el calendario solar de 365 días, que ellos conocían como *Haab*, y el calendario adivinatorio de 260 días, que ellos llamaban *Tzolkin*.

La escritura

Los mayas crearon el sistema de escritura más avanzado de Mesoamérica. Los glifos, que son los signos que usaron en su escritura, representan palabras y sonidos, tal como se usan en el lenguaje hablado. Los mayas escribían sobre piedra, hueso, madera, papel, estuco y cerámica.

Mucho tiempo se creyó que las inscripciones mayas se referían sólo a sus creencias religiosas. Hoy sabemos que tratan principalmente de la vida de sus señores y la historia de sus señoríos. Los textos en glifos acompañan las imágenes esculpidas o pintadas de sus templos. Gracias a estos testimonios podemos acercarnos a la historia de los antiguos mayas.



Aportes científicos de los mayas

Los mayas fueron matemáticos notables. Utilizaron una numeración vigesimal, con sólo dos numerales: el punto con valor de uno y la barra con valor de cinco unidades. Un signo daba al punto y a la barra un valor según su posición, lo que les permitía escribir los números mayores. Los mayas conocieron el **concepto de cero**.

Fueron también grandes astrónomos. Midieron la duración del año solar, los solsticios, los equinoccios, los eclipses, los movimientos de la Luna y, con asombrosa precisión, los movimientos de Venus. Sus templos y esculturas estaban orientados en función de los movimientos del sol.

Ideas principales

- La cultura maya se extendió por los territorios de lo que hoy es Guatemala, Belice, Honduras, Tabasco, Chiapas y la península de Yucatán.
- Cada señorío era gobernado por un señor que dirigía la guerra y el culto religioso.
- Los mayas fueron grandes artistas, matemáticos y astrónomos.

Me llamo _____.
Lectura sobre los mayas.



¿Cierto o falso? Lea Ud. las oraciones siguientes y escriba "C" si la oración es cierta o "F" si es falsa. Si es falsa, haga una corrección.

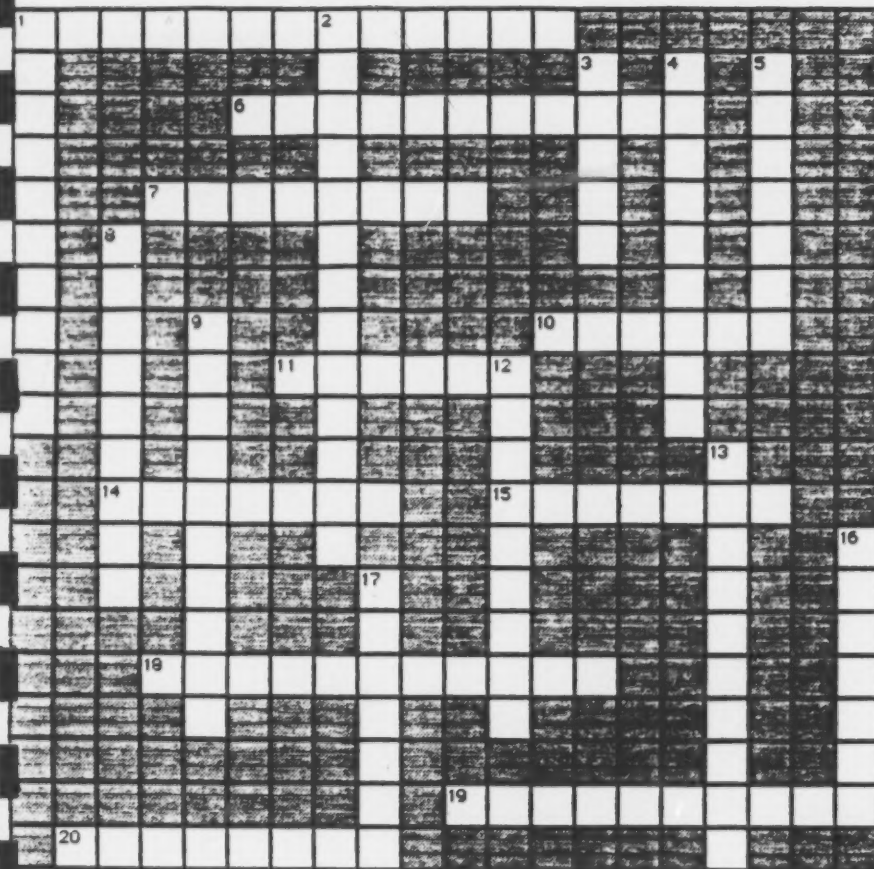
- _____ 1. Los mayas vivían en los desiertos de Yucatán, Guatemala, Honduras y Belice.
- _____ 2. Los mayas viajaban mucho por los ríos y arroyos.
- _____ 3. Los sacerdotes mayas pedían a los dioses buenas cosechas.
- _____ 4. Los mayas vivían en paz.
- _____ 5. Los señoríos hacían alianzas políticas por medio de las guerras continuas.
- _____ 6. No se ve el ser humano representado en el arte maya.
- _____ 7. Los mayas construyeron enormes templos para honrar a sus gobernantes.
- _____ 8. Los artesanos mayas hacían la cerámica.
- _____ 9. Los mayas escribían con los glifos sobre piedra, hueso y papel.
- _____ 10. Las inscripciones mayas se referían sólo a sus creencias religiosas.
- _____ 11. El calendario maya tenía que ver con fenómenos astronómicos.
- _____ 12. En el sistema maya el punto tenía un valor de uno.
- _____ 13. Tikal, Palenque y Yaxchilán son nombres de los meses mayas.
- _____ 14. Los artistas mayas crearon obras maestras.
- _____ 15. Podemos aprender algo de la historia maya por medio de los glifos y las imágenes esculpidas.

RESPUESTAS

- | | | | | |
|------|------|------|-------|-------|
| 1. F | 4. F | 7. C | 10. F | 13. F |
| 2. C | 5. F | 8. C | 11. C | 14. C |
| 3. C | 6. F | 9. C | 12. C | 15. C |

Word List: LOS MAYAS

ALDEA
ARTESANOS
CERAMICA
COMERCIO
DESARROLLAR
EJERCITOS
ESCULPIDAS
ESTELAS
GOBERNANTES
GUERRAS
MONUMENTOS
MURALES
NOBLES
OBSERVATORIOS
PINTURA
REINOS
SACERDOTE
SACRIFICIO
SELVATROPICAL
SIUVIENTES
TEMPLOS



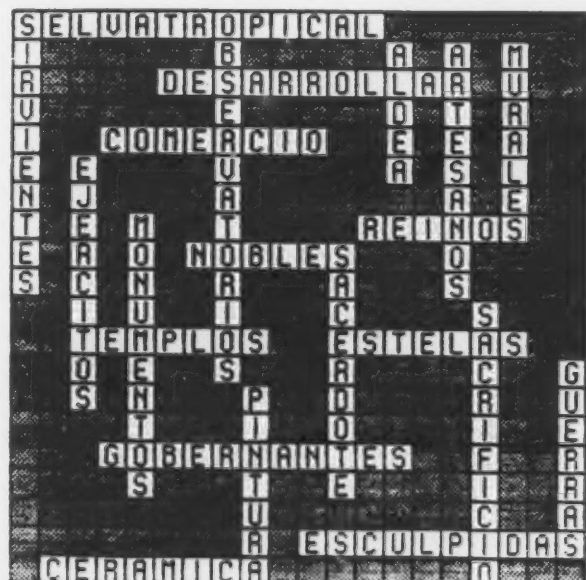
Across

Down

1. rain forest
6. to develop
7. trade, commerce
10. kingdoms, realms
11. noblemen
14. temples
15. carved images
18. governors
19. sculpted
20. ceramic

1. servants
2. observatories
3. town
4. craftpeople
5. surals
8. armies
9. monuments
12. religious leader
13. sacrifice
16. wars
17. painting

Answers: LOS MAYAS



BEST COPY AVAILABLE

108



ACTIVIDAD 4 - EL POPOL VUH

Reading selection taken from: Saravia, Albertina, Popol Wuj, Editorial Porrúa, S.A. Argentina, 1990

PRE-LECTURA

1. Discusión con toda la clase:

Hable con los estudiantes de las varias teorías sobre la creación del mundo.

Religiosa

Judeo-Cristiana

Hindu

del Oriente

Musulman

Evolución

Big Bang

Legendas/ Tradiciones

Que cada civilización tiene sus propias ideas sobre la creación y que los mayas tenían sus propias ideas, según sus propias creencias y experiencias. Que tenemos, gracias a la arqueología y a la tradición del cuento oral, evidencia de sus creencias en el Popol Vuh.

"Contiene las historias de los indios quichés acerca de la formación del mundo, de sus dioses, héroes y hombres o sea que trata del origen mitológico de su pueblo, de sus creencias religiosas y de la genealogía de sus jefes. Esta tradición fue una de las que se conservaron debido a que los nativos que aprendieron el alfabeto con los misioneros españoles lo utilizaron para copiar sus libros de historias, retos y hábitos de la sociedad. Es posible que el antiguo escrito a que se refiere el *Libro nacional de los Quichés* haya sido redactado con su sistema anterior: dibujos y jeroglíficos." (Popol Wuj: Antiguas historias de los Indios Quichés de Guatemala, por Albertina Saravia E., Editorial Porrúa, S.A. p. XIII).

No estamos aquí para evaluar las creencias--sólo queremos estudiar las ideas de la cultura maya para mejor comprender su historia.

LECTURA

2. ACTIVIDAD "ROUND ROBIN"

Dividir la clase en 9 grupos (parejas, tal vez). Cada pareja tiene la responsabilidad de leer una sección de la lectura y contestar las preguntas. El punto aquí es de leer sin uso de una lista de vocabulario o de un diccionario.

Repasar estrategias de lectura con todos.

cognados

idea principal--los detalles no son importantes

raíces de palabras.

Recuerda a la clase que los nombres son difíciles y no tendrán que memorizarlos.

Los dibujos vienen de los CÓDICES mayas precolombianos. Los números identifican los codices. El texto fecha de la dominación española.

3. LEER Y CONTESTAR PREGUNTAS (las preguntas siguen)

Post-lectura

4. A. Después de leer, cada grupo tiene que reportar a la clase y todos escriben las respuestas a todas las preguntas.

B. Actividad escrita individual: Ponga estas oraciones en orden según lo que acaba de leer del Popol Vuh:



- a. Los creadores hablaron con los viejos adivinos como había de hacerse al hombre.
- b. No había nada en el mundo y todo estaba en silencio y oscuridad como la noche.
- c. Cayó una lluvia oscura de día y de noche sobre la cabeza del hombre de madera.
- d. El creador creó la tierra, los montes y los llanos y después los animales.
- e. El hombre de madera fue castigado por haber olvidado de sus Madres y Padres, los Creadores.
- f. El creador quería que los animales hablaran, pero no pudieron.
- g. Entonces, el creador hizo un cuerpo de barro que no sirvió.

Respuestas: b, d, f, g, a, c, e

**POPOL VUH
PREGUNTAS**

9CD

1. ¿Cómo era la tierra antes de la creación?
2. ¿Quién es K'ucumatz?
3. ¿Qué creó primero?

44CD

1. ¿Quién es Jurakán?
2. ¿Cuáles son las manifestaciones indicadas?

XXII C.T.

1. ¿Cuál fue la primera creación?
2. Después ¿que creó? Da 3 ejemplos específicos.

XXXI C.T.

1. Después de crear los animales, ¿qué les mandó?
2. ¿Cómo hablaron los animales?

XXIX C.T.

1. ¿Por qué mató a todos los animales?
2. ¿Qué problemas tenían los creadores al hacer el hombre?
3. ¿A quiénes les pidieron ayuda?

74 CD

1. ¿De qué está hecho el hombre y que le pasó?

XXVI C.T.

1. ¿Por qué les sacó los ojos el pájaro a los hombres y les cortó la cabeza Camalotz?
2. ¿Cómo habían tratado los hombres a los animales y a las piedras y cuál fue el resultado?

6CP

1. ¿Qué describe estos tres párrafos?

23CD

1. ¿Qué no le gustó al Creador? ¿Cómo eran los primeros hombres?
2. ¿Qué encontraron los hombres al despertar?



ACTIVIDAD 5 - EL ENANO DE UXMAL

Reading taken from:

Barlow, Genevieve and William N. Stivers, Leyendas mexicanas,
Illinois: National Textbook Company, 1989.

Actividad Pre-Lectura - Presente el vocabulario y haga los ejercicios que siguen.

Actividad Post-Lectura - Divida la clase en cinco grupos y la lectura en cinco partes según lo indicado abajo. Cada grupo de estudiantes se queda responsable de presentar su porción usando acesorios en una obrita teatral (sin o con apuntes/fichas, según los deseos del maestro).

- Parte A - Desde el principio, hasta la última frase de la página 27 (personajes: bruja, 3 sabios).
Parte B - Desde "Pasó el tiempo. . ." hasta "No haga nada, madre. Estoy durmiendo." (personajes: enano, bruja)
Parte C - Desde "La bruja sabía la verdad" hasta "El enano dijo la verdad." (personajes: criados del rey, lechuza, rey)
Parte D - Desde "Al día siguiente. . ." hasta "No gracias. Prefiero dormir. . ." (personajes: enano y criados)
Parte E - Terminar. (personajes: rey, enano)

Para ayudar a los alumnos, el maestro puede proveer lo siguiente:

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| 1. una lechuza falsa | 6. corona (¿de Burger King?) |
| 2. un cesto | 7. escoba |
| 3. un huevo | 8. címbalo |
| 4. sombrero de bruja | 9. varita |
| 5. barba falsa (para el sabio) | |

Cada grupo tiene que escribir su propio guión y traer la mayoría de acesorios. El maestro tendrá que decidir cuánto tiempo quiere dedicar a esta actividad.

PROYECTOS FINALES PARA LA UNIDAD

Aquí están algunas sugerencias para proyectos finales que integran la historia con la literatura y el arte maya. Se puede desarrollarlos según los deseos del maestro.

1. Escribir una leyenda original.
2. Hacer un códice al estilo maya.
3. Crear una obra de cerámica al estilo maya.
4. Hacer un collage representando el mundo maya.





Me llamo _____.
Lectura sobre El enano de Uxmal

VOCABULARIO DE LA LECTURA

1. héroe - una persona que admiras mucho
2. oscura - sin luz
3. cueva - una caverna
4. lechuza - buho, el pájaro más sabio
5. el sabio - el señor muy inteligente
6. envolver - poner alrededor de
7. cabaña - choza, casa pobre y pequeña
8. andar - caminar, ir a pie
9. profecía - predicción
10. los criados - personas que ayudan en la casa (limpian, etc.)
11. el rey - el gobernador/jefe de una monarquía
12. reino - la tierra bajo dominio del rey
13. rompió (romper) - poner en pequeños pedazos por accidente
14. el enano - persona anormalmente pequeña
15. la bruja/el brujo - mujer/hombre mágico
16. el pozo - de donde se saca el agua de la tierra
17. toalla - tela para secarse
18. volar (o → ue) - ir en el aire
19. címbalo - un instrumento pequeñito (small bell)
20. piedras - rocas
21. el coco - una fruta que contiene leche; de Hawaii
22. cabellos - pelo
23. asombrado(s) - sumamente sorprendido
24. barro - lodo rojo
25. merecía (merecer) - tener derecho de algo por lo que había hecho

Ponga las letras de estas palabras en orden. Después, escriba la definición.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. VACUE | 6. NEANO |
| 2. REVOLVEN | 7. DRAPEIS |
| 3. BAÑACA | 8. BALLECOS |
| 4. DRACISO | 9. NIORE |
| 5. RABOR | 10. BASIO |

Ahora, escriba una oración original y creativa usando las palabras siguientes. (puntos extras si puede usar todas en una sola frase)

la bruja	andar	toalla	asombrados
merecer	héroe	volar	lechuza
oscura			

RESPUESTAS

- | | | | |
|-------------|------------|-------------|-----------|
| 1. cueva | 4. criados | 7. piedras | 10. sabio |
| 2. envolver | 5. barro | 8. cabellos | |
| 3. cabaña | 6. enano | 9. reino | |

BIBLIOGRAFÍA

- Barlow, Genevieve, Leyendas latinoamericanas. Illinois: National Textbook Company, 1991.
- Barlow, Genevieve and William N. Stivers, Leyendas mexicanas. Illinois: National Textbook Company, 1989.
- Caleti, Agustin Villagra, Bonampak: La ciudad de los muros pintados. Mexico: Instituto Nacional de Antropología e Historia, S.E.P., 1949.
- Coe, Michael D., The Maya. London: Thames and Hudson, 1984.
- Cordero, Carolina, et al, Pido la palabra. Mexico: Unidad Nacional Autónoma de Mexico, 1991.
- Henderson, John S., The World of the Ancient Maya. Ithaca: Cornell University Press, 1981.
- Morris, Walter F., Living Maya. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers, 1987.
- Saravia, Albertina, Popol Wuj. Argentina: Editorial Porrúa, S.A., 1990.
- Schele, Linda, The Blood of Kings. Fort Worth: Kimbell Art Museum, 1986.
- Secretaría de Educación Pública, Mi libro de historia de México sexto grado. México D.F.: Comisión Nacional de los Libros Gratuitos, 1992.
- Soustelle, Jacques, Los Mayas. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Stephens, John Lloyd, Incidents of Travel in Central America, Chiapas and Yucatan. Washington D.C.: Smithsonian Institution Press, 1993.
- Stierlin, Henri, Art of the Maya. New York: Rizzoli, 1981.
- Stierlin, Henri, The Pre-Colombian Civilizations. New York: Sunflower Books, 1979.



PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Duffner, LaMarche, Stanziano)

Series of drawings from Popul Vuh with Spanish explanations

Genevieve Barlow, "El enano de Uxmal" from Leyendas mexicanas, 27-31

LA PRESENCIA FEMENINA

EN LA

REVOLUCIÓN MEXICANA

DEL 1910

EN EL CORRIDO, EL CINE,

Y

LA NOVELA

JULIO DE 1994

UNIDAD PEDAGÓGICA

*NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES
"MEXICO IN TRANSITION"
UNIVERSITY OF OREGON*

*Johnnie Eng
Alamo Heights High School
San Antonio, Texas*



The Virgin of Guadalupe

116

BEST COPY AVAILABLE

INTRODUCTION

This unit is for use in the fourth year Spanish classes at Alamo Heights High School, San Antonio, Texas. Because these classes are composed primarily of young ladies, it was not difficult for me to select the central theme of this curriculum unit: the feminine presence during the Mexican Revolution of 1910 in the "corrido," the cinema, and the novel. The young ladies of these classes, and their masculine counterparts, it is hoped, will be able to appreciate the very important role that women have played in the male-dominated wars throughout the centuries. In particular, in the "macho" ambience of Mexico, underscoring the important parts that women undertook in the fields of battle will aid in dispelling the stereotypical role of women in Mexican society. It is expected that after the completion of this unit, the young women of the Spanish IV classes will share a positive feeling of self-esteem and will be aware of the worth of the Mexican women of the revolution of 1910 and their continued struggle for recognition in this society.

I have chosen to focus on the "soldaderas" as depicted in the traditional "corrido," in the cinema, and in the novel as a means of exploring the unique position of the woman in the military and social fields.

TRASFONDO HISTÓRICO

En su libro, SOLDADERAS IN THE MEXICAN REVOLUTION, la autora Elizabeth Salas explica que la soldadera ha marchado a través de la historia mexicana. Su impacto en el desarrollo de la historia mexicana ha sido inmenso. Sin la presencia de las soldaderas en los campos de batalla, es posible que el guerrillero mexicano no hubiera tenido el éxito que disfrutó. Las soldaderas provenían de todo tipo de raza y de todo nivel social. Eran las madres y las esposas de los guerreros, y, en algunos pueblos, ocupaban un lugar especial de suma importancia. La mujer azteca que fallecía al dar a luz a un varón se le otorgaba el lugar de honor igual que al guerrero que moría en la batalla. A causa de las numerosas rebeliones y guerras que México ha sufrido, las madres/guerreras han sido continuamente reconocidas por la sociedad en varias de sus expresiones culturales. En la religión, el concepto de la madre/guerrera se ha deificado en la imagen de Nuestra Señora de Guadalupe con el nombre de "María Insurgente." ¿Quién no reconoce el lema llamativo del Padre Hidalgo en su grito de la independencia, "Muerte a los gachupines y viva la Virgen de Guadalupe"? Aún durante esta guerra, los españoles adoptaron a la Virgen de los Remedios como la enemiga de la Virgen de Guadalupe (ignorando que era la misma virgen) y con frecuencia la vestían con su mejor atuendo instigando a las tropas a la victoria. Ambos campos estaban convencidos que su madre venerada los protegería.

La palabra soldadera data de la conquista española. Sin embargo, antes de la conquista, ya estaba fuertemente establecida la práctica de la participación femenina en el campo de batalla en la forma de la "mociuaquetzque," la mujer sin armas que acompañaba a su guerrero a la guerra, no como guerrera, sino como planificadora de la estragia o como consejera militar. Malintzin (o Doña Marina como la conoce la historia), actuando como la consultante de Hernán Cortez, es el mejor ejemplo clásico de la "mociuaquetzque."

El deber esencial de la soldadera (como fue definido por los españoles) era el de recoger el sueldo del soldado y proveerle de alimento y satisfacer sus otros requisitos. El soldado, entonces, era su amo. El empleaba a la soldadera para que cumpliera con sus necesidades personales, pues el ejército mexicano carecía de una comisaría de manutención y de ordenanza hasta los años de los 1920. Para conseguir empleo con un soldado, le era necesario ser muy agresiva a la soldadera. Tenía que satisfacer a su amo en cuanto pudiera, pues había otras mujeres que interesaban en su puesto. A la vez, como otros sirvientes, podía abandonar a su patrón por una variedad de razones. Por

consiguiente, el soldado también la podía despedir si encontrara a otra que le ofreciera servicios más eficaces. La vida de una soldadera no era, por lo menos, una vida placentera.

Algunos historiadores sugieren que las soldaderas casi siempre eran parientes del soldado o que eran mujeres que los soldados simplemente habían robado de algunas familias. También se insinúa que muchas soldaderas habían seguido a sus soldados novios más por razones de amor o lealtad familiar que por las oportunidades económicas.

A las soldaderas se les otorgaba reconocimiento oficial por los necesarios servicios que proveían al ejército. Sus deberes consistían en la búsqueda de alimentos, la preparación de la comida, su actuación como enfermeras, espías, contrabandistas de armas, y aún como soldados peleando al lado de su amo cuando era necesario. Los oficiales militares aseguraban que la presencia de las soldaderas valía mucho para disminuir el número de desertiones por los soldados. Pero a despecho de estos servicios esenciales, el sistema militar marginaba a estas mujeres colocándolas al fondo del orden jerárquico.

Cuando el ejército requiría sus servicios, las soldaderas se mantenían en la filas militares y sus osadías frecuentemente eran de maravilla. Aún hubo algunas mujeres que lograron obtener grado oficial y que dirigían tropas compuestas de hombres. Pero, en otras ocasiones, el ejército no reparaba en su deber moral y las abandonaba en cualquier sitio o les prohibía avanzar con sus hombres a la batalla. Algunos oficiales eran capaces de llamarlas "parásitas," viviendo de la generosidad de los hombres. Ellos las acusaban de ser prostitutas, o peor, y de esparcir la inmoralidad y el vicio entre los soldados.

En la actualidad, hay mujeres que participan en las fuerzas armadas mexicanas. Pero estas mujeres se denominan "soldadas" y no "soldaderas," pues la palabra indica un gran paso en el progreso de los derechos femeninos. Se han abierto unas limitadas oportunidades para estas mujeres en las fuerzas armadas, y, así como en los Estados Unidos, pueden asistir a las academias militares en preparación para la carrera de oficiales. Su papel en el combate no causa polémica, ya que en México el ejército existe más bien como una fuerza policiaca nacional.

Aunque las soldaderas desaparecieron por los 1930, el patrimonio cultural que estas mujeres establecieron no ha disminuido. Las soldaderas aparecen en el corrido, en el cine, y en la novela. Se encuentran extremos en sus caracterizaciones desde la formidable *Juana Gallo* a la querida novia del cuartel *La Adelita*. El propósito de esta unidad pedagógica es hacer hincapié en el papel de estas mujeres dinámicas.

HORARIO Y SUGERENCIAS PARA ACTIVIDADES

Día 1 Presentar el trasfondo histórico de la revolución mexicana y la tradición de la soldadera y su importancia en esta guerra. Pedir a los estudiantes que preparen informes sobre otras famosas soldaderas en la historia mundial como la Boadecia de Bretaña, Juana de Arco de Francia, e Isabel la Católica de España. También se puede examinar el papel que la mujer desempeña en las fuerzas militares en la actualidad.

Día 2 Presentación de los informes y discusión sobre la importancia de estos personajes históricos.

Día 3 Estudiar el corrido mexicano como tradición oral enfocando en los corridos "La Adelita," "La rielera," y "Valentina." Ver el video "Canciones de mi padre" de Linda Rondstat donde canta "La rielera." Discutir la importancia del corrido en la revolución mexicana.

Día 4 Escuchar y examinar otros corridos (del cassette "Sabor del pueblo"). Aprender la fórmula para escribir un corrido (ver la unidad pedagógica preparada por Linda Chapel, participante de "Mexico in Transition" del año 1992 en la Universidad de Oregon.)

Día 5 Intentar escribir un corrido sobre un episodio histórico.

Días 6, 7, 8, y 9

Ver las películas JUANA GALLO y LA CUCARACHA (u otras películas recomendadas en el libro de Elizabeth Salas según sean disponibles.) Discutir las películas oralmente y después escribir resúmenes con críticas.

Días 10 y 11

Presentar selecciones escogidas de la obra de Elena Poniatowska HASTA NO VERTE JESUS MIO y discutir las experiencias de la protagonista, Jesusa Palancares, como soldadera y su opinión sobre la revolución mexicana. Hacer lista de vocabulario de palabras o expresiones no conocidas.

Días 12 y 13

Presentar selecciones de la obra de CARTUCHO de Nellie Campobello y

establecer la opinión de la autora sobre la revolución mexicana. Hacer lista de vocabulario de palabras o expresiones no conocidas.

Días 14, 15, y 16

Discutir el papel del modelo de la soldadera en diversos campos en la actualidad. Si es apropiado, discutir el papel de la Comandante Ramona del ejército Zapatista al igual como a otras guerrilleras en la América Central.

Días 17 y 18

Évaluación de la unidad pedagógica a través de los corridos escritos, las discusiones, los resúmenes preparados, y el vocabulario aprendido.

EL CORRIDO

El corrido mexicano es un género épico-lírico-narrativo, en cuartetos de rima variable, y asonante o consonante en los versos pares; forma literaria sobre la que se apoya una frase musical compuesta generalmente de cuatro miembros, que relata aquellos sucesos que hieren poderosamente la sensibilidad de las multitudes; por lo que tiene de épico deriva del romance castellano y mantiene normalmente la forma general de éste, conservando su carácter narrativo de hazañas guerreras y combates, creando entonces una historia por y para el pueblo.

Se entienden los corridos en México por diversos títulos: coplas, romances, mañanitas, recuerdos, etcétera. Muchos corridos empiezan con una introducción de la fecha como "Voy a contar estos versos" y con una conclusión como "ya con ésta me despido." El corrido admite los gritos, las exclamaciones, las frases, y aún en muchos casos, estribillos formados de uno o dos versos y a veces de una o dos estrofas de cuatro versos de la misma o de medida diferente.

Probablemente los corridos más viejos de los que tenemos datos son los que están dedicados al Generalísimo Don José María Morelos, "El corrido al Libertador Morelos", que fue cantado por las fuerzas Zapatistas durante la campaña del 1914.

FÓRMULA PARA ESCRIBIR UN CORRIDO

LAS SEIS PRIMARIAS

1. Llamada inicial del corridista al público
2. Lugar, fecha, y nombre del personaje central
3. Fórmula que precede a los argumentos del personaje
4. Mensaje
5. Despedida del personaje
6. Despedida del corridista

(Taken from the Pedagogical Unit prepared by Linda Chapel of Denton High School, Denton, Texas, for the NEH Summer Institute "Mexico in Transition" at the University of Oregon, 1992.)

BIBLIOGRAFIA

Campobello, Nellie. CARTUCHO (translated by Doris Meyer and Irene Matthews.) Austin: University of Texas Press, 1988.

Herrera-Sobek, Maria. THE MEXICAN CORRIDO. Bloomington: Indiana University Press, 1993.

Poniatowska, Elena. HASTA NO VERTE JESUS MIO. México, D. F.: Ediciones Era, 1985.

Salas, Elizabeth. SOLDADERAS IN THE MEXICAN MILITARY. Austin: University of Texas Press, 1990.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Johnnie Eng)

Several illustrations and photos of women, sources unknown

UNIDAD PEDAGOGICA

Erik Engel
NEH Institute "Mexico In Transition"
University of Oregon at Eugene
July 12, 1994

La unidad pedagógica trata de un cuento de
Carlos Fuentes - Agua Quemada "El Hijo de
Andrés Aparicio".

UNIDAD PEDAGOGICA: "El Hijo de Andrés Aparicio" por Carlos Fuentes

NIVEL: español IV/V, Marist School 1994-95

INFORMES DEMOGRAFICOS: Marist School es un colegio privado, católico en Atlanta GA., de una población escolar de 1.100 (co-educacional), de un ingreso familiar de \$100,000 anuales (clase media alta, de una política económica conservadora, de una neo-teología de liberación.

EXPERIENCIA PREVIA DE LOS ESTUDIANTES: La mayoría de los estudiantes de esta clase ha viajado a Europa, la islas del Caribe, o México- muchos en plan de turismo. Algunos han prestado un servicio humanitario en los barrios latinos de Atlanta o han viajado a los pueblos fronterizos para trabajar en centros de la iglesia católica para ayudar a personas indocumentadas. Todos tienen que prestar algún servicio en la comunidad durante sus años en el colegio. Una de las misiones del colegio es inculcar en los estudiantes el concepto de servicio a los pobres.

UNIDAD

(Clases de 55 mins. 4 veces a la semana)

OBJETIVOS GENERALES: Los estudiantes desarrollan la capacidad en los siguientes áreas:

1. Práctica oral
2. Práctica auditiva
3. Escritura (dirigida y libre)
4. Comprensión de condiciones y hechos históricos de México
5. Asuntos gramaticales
6. Comprensión de lectura
7. Conocimientos de la vida de Carlos Fuentes
8. Aprender a utilizar la educación cooperativa
9. Aprender y reconocer vocabulario

Día 1

ACTIVIDAD 1: Mostrar 5 fotografías enseñando diferentes aspectos de las ciudades modernas de América Latina. Preguntarles a los estudiantes sus impresiones, ideas, y conceptos sobre la pobreza extrema de las ciudades de México y los otros países de América:

¿Qué clase de trabajo podría tener esta gente?
¿Qué nivel educativo puede alcanzar esta gente?
¿Qué hacen para mejorar su vida?
Imaginate que tú eres mexicano. ¿Cómo es tu casa?

ACTIVIDAD 2: Video. Mostrar 20 mins. "Los hijos de Sánchez" (al principio donde entra el padre en la casa y termina cuando llega a la segunda casa.) Primero: mostrar el video sin sonido; decirles a los estudiantes que cuenten lo que creen que pasa. Segundo: mostrar el video otra vez con sonido para que ellos entiendan el argumento.

Preparación para el día 2: Escriban una composición o diálogo basado en el video. Estudien el vocabulario en preparación para la conferencia de mañana. (Anexo 1)

Día 2

ACTIVIDAD 1: Conferencia sobre los hechos más destacados empezando en 1968. (los estudiantes deben tomar apuntes sobre la conferencia)

La matanza de Tlatelolco: la ruptura con el pasado, la atención hacia la pobreza por parte de los estudiantes, los gastos para sostener los juegos olímpicos de 1968

Echeverría - 1970, presidente que identificó con el pueblo

1970 - la primera protesta desde Tlatelolco: estudiantes atacados por grupo derechistas (Halcones), protesta a favor de los presos políticos y la autonomía de UNAM

1976 - López Portillo, presidente: corrupción traída de los años de Echeverría - "La solución somos todos" = La corrupción somos todos" PRI - "Partido de Robo Institucionalizado"

Corrupción de Durazo - jefe de policía, explosión democrática: 1940, 40% de la población que vive en el campo. 1982, 55 millones viven en la ciudad y su periferia.

Disminución de la tasa de mortalidad infantil: no existía tierra suficiente para acomodar a la población campesina/industrialización urbana era como imán para traer a los campesinos a la ciudad

Barrio/colonia de los pobres Ciudad "Niza"

Artículo 27 reforma agraria del gobierno de Salinas

ACTIVIDAD 2: Video Mexico (tape 3, part II, 1968-1988) en inglés como resumen de la conferencia

Preparación para el día 3: Completen la hoja de trabajo sobre la vida de Carlos Fuentes. (Anexo 2) Lean EL LUGAR, "El Hijo de Andrés Aparicio" Hoja de vocabulario. (Anexo 1)

Día 3

ACTIVIDAD 1: Repasar la hoja de trabajo sobre la vida de Carlos Fuentes. Discutir los tiempos de los verbos usando la biografía (pretérito e imperfecto)

ACTIVIDAD 2: Discutir "El Lugar"

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cómo describe el narrador el lugar?
- ¿Qué sentimientos produce el autor?

ACTIVIDAD 3: Se divide la clase en grupos de 3 o 4. Siguen las instrucciones sobre "el papel" que cada uno va a desarrollar. "Guión de entrevista" (Anexo 3)

Preparación día 4 y 1: Prepárense para el trabajo en grupo

Días 4 y 1 Los estudiantes trabajan en grupo desarrollando el tema para preparar su presentación oral. El profesor es un recurso.

Semana II días 2 y 3 Presentación oral por parte de los grupos. Los estudiantes tendrán que tomar apuntes sobre la información de los otros grupos. Cada presentación tendrá un periodo de preguntas. Los estudiantes deben participar para obtener más informes o clarificación sobre los informes presentados.

Día 4 Antes de la presentación de la parte BERNABE, presenta video (15 mins.) "Los Olvidados" de Luis Buñuel. Después de la presentación de BERNABE, compara las escenas los jóvenes en los dos casos.

Preparación día 1: Lean LA BRIGADA, hoja de vocabulario (Anexo 1)

Día 1 Discutir LA BRIGADA. Los estudiantes deben saber que esta parte describe un hecho histórico de junio 1970. Explicar como Fuentes los llama gavilanes (chicken hawks) y la historia los llama Halcones (falcons)

Evaluación de la unidad

Composición (vea anexo 4)

Vocabulario y ayuda para la conferencia

matanza	de matar
derechistas	right wing
UNAM	Autonomous University of Mexico
ruptura	break
disminución	menos
taza	rate
imán	magnet
presos	prisioneros
acomodar	acomodate
campesinos	los que trabajan en la tierra

Vocabulario EL LUGAR

chozas	shacks
bagazo	fiber
atarantada	dazed
coló	shifted
lamina	tin roof
matorrales, hierbas gobernadoras (plantas)	por donde sale el agua
desagüe	parachutists
paracaidistas	parachutists
juntar los cabos	make ends meet
rumbo	camino
pepenadores	los que buscan entre la basura
lodazales	mud
arroyos	stream
tragarse	swallow
circe	círculo
el corrido	canción casi folklórica
pelarse*	escaparse

*modismo

Vocabulario LA BRIGADA

brazal/nudo	armband/neckband
chiporras/manoplas	clubs/brass knuckles
gavilanes	chicken hawks
apedrear	break with a stone
tirria	resentment
picahielo	ice pick
zurrar	beat up
recio	strong/harsh
apantallar	put off (fool) the press, make believe

Anexo 1

Llene el espacio de la biografía con la palabra más apropiada de la lista en inglés. Se puede usar los tiempos: presente, pretérito, imperfecto, infinitivo.

Hijo de un diplomático mexicano, Carlos Fuentes _____ el 11 de noviembre de 1928 en la Ciudad de México. Vivió y _____ en Washington, D.C. hasta _____ la primaria. Durante los veranos siempre _____ a México para que no se olvidara su lengua natal. Cuando él _____ 12 años se trasladó a Chile. Desde sus años adolescentes siempre _____ y escribía mucho. A pesar de volver a su país hablando como sudamericano, _____ su lengua y cultura mexicana. _____ amigo de las prostitutas, ladrones, y brujas. _____ su bachillerato en México. En 1950, _____ a Ginebra Suiza para _____ Derecho Internacional. También _____ fluente en francés.

Su carrera _____ en 1954 cuando _____. Los días enmascarados - una colección de cuentos breves. Durante esta época _____ un papel importante en el Cuerpo diplomático de su país. El éxito de su primera novela La región más transparente le _____ mucha fama. _____ su puesto en el cuerpo diplomático y _____ a Cuba. De esta experiencia se desarrolló su fama de ser izquierdista. Durante los 60, _____ la oportunidad de viajar por Europa y América Latina donde _____ a muchos políticos y escritores.

Antes de empezar los 70 ya había escrito en todo género - cuentos, breves, ensayos, novelas, y dramas.

Su primer matrimonio _____ en divorcio y _____ en 1971 con Sylvia Lemus. Tiene una hija de su primer matrimonio y un hijo del segundo. En 1975 le _____ Embajador a Francia. Renunció cuando nombraron al ex-presidente Gustavo Díaz Ordaz embajador a España. Alegan que Ordaz _____ la matanza de 1968 de TLATELOLCO.

Durante la última década ha seguido la carrera de profesor. Hoy se conoce como uno de los escritores más prolíficos. Además ha escrito guiones para películas y ensayos sobre la política. El es uno de los pocos escritores que _____ sostenerse a medida de su escritura, pero también da conferencias y trabaja en la radio y la televisión.

name, recover (get back), born, travel, study, publish, attract, have, able, finish (end), marry, read, become, start, bring, go, perform, to be, leave, meet, order

Guión de entrevista

(role-play) Personajes del cuento: La madre, el padre, los tíos, El güero, Urenita, Bernabé, Licenciado Mariano

1. Cada grupo representa una persona designada del cuento.
2. Hay dos entrevistadores que tienen que hacerle preguntas a la persona sobre su vida (edad, trabajo, relación con otras personas, historia, etc.)
3. Cada grupo tendrá que preparar una lista de vocabulario útil de su cuento para dársela a la clase.
4. Tendrán 2 días de clase para prepararla. Claro, pueden trabajar afuera de las horas de clase para realizar un trabajo mejor!!!

Anexo 3

Evaluación de la unidad

Para evaluar lo que hemos estudiado sobre la pobreza, Uds. tendrán que escribir una composición escogiendo 2 de los temas siguientes:

¿Cómo se puede comparar la polémica de las Olimpiadas de México de 1968 con la misma cuestión sobre las de Atlanta de 1996 al respecto a la pobreza, los derechos humanos, el racismo?

¿Cómo se puede explicar/justificar el desnivel económico entre los EUA y los países de América?

¿Opinas que la pobreza extrema terminará durante tu vida? Explica

¿Qué papel tiene la Iglesia en resolver los problemas causados por la pobreza extrema?

¿En qué sentido o manera puede afectarnos la pobreza de México?

Anexo 4

Bibliografía

Fuentes, Carlos. Agua quemada. México: Fondo de la Cultura Económica. 1981.

Fuentes, Carlos. Burnt Water. New York: Farrar, Strauss, and Girous. 1980.

González, Alfonso. Carlos Fuentes: Life, Work, and Criticism. Fredericton, N.B., Canada: York Press LTD. 1987.

Kandell, Jonathan. La Capital. New York: Random House. 1988.

Meyer, Michael C. and William L. Sherman. The Course of Mexican History. New York: Oxford. 1987.

El tiempo circular: Mexico 1876-1994

**Una breve interpretación
de los sistemas socioeconómicos
y políticos usando en la literatura.**

**Instituto NEH "México en transición"
Universidad de Oregón
El verano de 1994**

**Bertha Fabre-Luján
Oñate High School
Las Cruces, Nuevo México**

Ejercicio de introducción a la unidad sobre
México -- 1876-1994

Nivel educativo: Español II, III, IV (También se puede escribir en inglés).

Tiempo: 5 clases de 90 minutos. 2 para el juego y su discusión; 1 para la lectura de Juan Rulfo; 1 para la lectura de Carlos Fuentes; 1 de redacción para producir el primer borrador de la vida y los sentimientos de uno de los papeles desempañados durante el juego. Se abre la redacción a todo género: poesía, drama, narración, cartas y otras.

Enfoque (guía para la profesora): En la historia económica, social y política de México, se viven las mismas etapas una y otra vez (Arnaldo Córdova en La ideología de la Revolución Mexicana, 1975). Esta unidad se limita ...

- al Porfiriato (1876-1910);
- La Revolución Mexicana y su institucionalización (1910-1936);
- la época del PRI, Partido Revolucionario Institucional, (1946-1994); y
- la Revolución Zapatista en Chiapas (1994- ?).

PRIMER DIA
Juego socioeconómico

Objetivo: El estudiante observará el diálogo entre la literatura y la historia, donde una interpreta a la otra o que está en un punto opuesto a la otra. También, articulará la repetición de temas históricos:

- 1) la realidad multifacética,
- 2) el mosaico de culturas y
- 3) la superimposición de una cultura sobre otra.

En el caso de Mexico éstas son la cultura *indígena*, la *mestiza* y la *española* (Conferencia, Juan Armando Epple, Universidad of Oregon, 18 de junio, 1994).

La unidad se introduce con un juego para que el estudiante llegue a empatizar con los mexicanos que llegaron a vivir en las épocas antes mencionadas. Luego se harán unas lecturas narrativas de Fuentes y Rulfo para complementar la experiencia de lo aprendido en el juego.

Propósito del juego: Los estudiantes podrán manipular los sistemas socioeconómicos para estimular la economía y ver cómo se asciende o desciende en estado social y económico según el ingreso individual y el estado de la política nacional.

Materiales: ---- hojas de papel pesado, en tres colores cortados en forma de tarjetas. Se produce la cantidad necesaria según el número de estudiantes en la clase y se usan de esta manera:

La mayoría de estudiantes -- azules--clase baja
peones/campesinos/pequeños agricultores.

6-8 -- anaranjadas--clase media
negociantes/ artesanos/algunos profesionales
(doctores, abogados, contadores)/ profesores
burócratas/ agricultores medianos

3-6 -- amarillas --clase alta
políticos/ industrialistas/ inversionistas (minería,
bienes raíces, petróleo, ganadería, turismo, hotelería,
etc.)/ grandes agri-negociantes/gobernantes

1 -- amarilla con sello dorado -- presidente
clase alta

Se usan tarjetas de 3" x 5" en estos mismos colores como distintivos de identificación. Vea más adelante.

Máscaras -- hechas sencillas de papel de construcción, o más elaboradas con los colores de las distintas clases sociales para así identificar los que ascienden o descienden de estación económica y/o social. Por ejemplo, una persona empieza por ser peón - azul- y por suerte histórica llega a ser rico hacendado.

Dinero papel de juego-- para sostener la economía. Lo controla el presidente y la clase alta. Ellos tienen todo el dinero al empezar el juego. La clase baja y la clase media cobran sueldos a la clase alta que tiene todo el dinero.

Comida-- en cantidad que distinga los niveles económicos. Por ejemplo, frijoles hervidos para la clase baja, tacos de pollo para la clase media y tal vez una pizza para la clase alta, si hay fondos. La profesora usa la comida más disponible, siempre tomando en cuenta que la clase baja come menos mejor que la clase media, que en torno come menos mejor que la clase alta. Se sirve la comida durante el juego cuando piense más conveniente la profesora.

El Juego: Al llegar los estudiantes a la clase, recibirán una tarjeta en uno de los colores ya identificados y se prenderán la tarjeta al pecho como símbolo de identificación de clase social.

Pizarrón y jís o tiza: En clase la profesora tiene escrito en el pizarrón el significado de cada color (azul = clase baja, etc.) y lo explica a los estudiantes. Los estudiantes practicarán la segregación al juntarse los azules en una parte de la aula, los anaranjados en otra parte, etc.

Ficha de Información: Cada estudiante recibe una ficha de información donde escribe lo que le ocurre durante el juego. Esto se usa como una breve investigación sociológica. Los estudiantes usarán estos detalles para llegar a las conclusiones que también han llegado los historiadores y otros observadores de la vida en México.

Si el estudiante sale del juego por suerte histórica, sigue anotando sus observaciones en el lado posterior de la Ficha de Información hasta que logre regresar al juego durante otra era histórica.

Tarjeta de la Vida: Éstas se reproducen usando el color de cada grupo social (vea las muestras). La profesora da una tarjeta a cada estudiante según el color que le haya tocado al entrar a la aula. Los estudiantes anotan su información en la ficha.

Tarjeta de Suerte Histórica: También se reproducen usando el color de cada grupo social (vea las muestras). Después de anotar su información, los estudiantes regresan las tarjetas de la Vida a la profesora para recibir una Tarjeta de la Suerte Histórica según la época que se juegue. Recibirán otra tarjeta cuando terminen de hacer lo que les ordena la primera tarjeta y se la entreguen a la profesora.

Conclusión: Espero que al terminar este juego los estudiantes se puedan identificar con los participantes en el drama diario de estas épocas históricas y que así empatizen con quienes viven la situación actual.

-----TARJETA DE LA VIDA-----
OFICIO ERA INGRESO

TARJETA DE LA
SUERTE HISTÓRICA

-----TARJETA DE LA VIDA-----
OFICIO ERA INGRESO

TARJETA DE LA
SUERTE HISTÓRICA

OBSERVACIONES

OBSERVACIONES

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

CLASE: MEDIA
Oficio: Trabajador de ferrocarril
Era: El Porfiriato
Ingresos: 1050 pesos por año. Eres inspector y vives en Chihuahua. Tienes 5 hijos.

CLASE: MEDIA
Oficio: Trabajador de fábrica
Era: El Porfiriato
Ingresos: 950 pesos por año. Trabajas en una fábrica de textiles. Soltero/a, vives con tus padres. Quieres organizar sindicato.

CLASE: MEDIA
Oficio: Laborero urbano
Era: El Porfiriato
Ingresos: 450 pesos/año
Eres albañil y trabajas casi todo el año. Tienes 2 hijos.

CLASE: MEDIA
Oficio: Minero
Era: El Porfiriato
Ingresos: 700 pesos por año. Trabajas en una mina de cobre. Tienes 4 hijos y sostienes a tus padres.
Eres mestizo.

CLASE: MEDIA
Oficio: Profesor/a
Era: El Porfiriato
Ingresos: 900 pesos per año en escuela urbana
Eres mestizo y tienes 3 hijos. Eres profesor de secundaria.

CLASE: MEDIA
Oficio: Actor/a de tandas
Era: El Porfiriato
Ingresos: Depende de el número de personas que vayan al teatro. Este año 550 pesos.

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

OFICIO: Sacerdote o
Monja
ERA: El Porfiriato
INGRESOS: 100
pesos/año
Eres de la clase baja;
Mestizo; vives en el
Estado de Morelos

OFICIO: Bandido
ERA: El Porfiriato
INGRESOS: Varean; este
año son 90 pesos.
Eres de la clase baja; no
encuentras trabajo y
robas a los viajeros por
la carretera a Veracruz.

OFICIO: Artesano/a
ERA: El Porfiriato
INGRESOS: 80 pesos/año
Eres escultor; de la clase
baja; tu trabajo es
hacer estatuas para los
jardines de los ricos de
la Cd. de México.
Trabajas poco porque
estas enfermo/a.

OFICIO: Pequeño
agricultor
ERA: El Porfiriato
INGRESOS: 80 pesos por
año cuando hay buena
cosecha.
Eres de la clase baja.
Indio Yaqui de Sonora.

OFICIO: Laborero/a
ERA: El Porfiriato
INGRESOS: 110 pesos
por año en la
construcción de casas.
De la clase baja.
Eres mestizo. Casado/a
con 4 hijos. El más chico
es ciego. No tienes
trabajo y estás
desesperado/a.

OFICIO: Pequeño
agricultor
ERA: El Porfiriato.
INGRESOS: Según la
cosecha; este año
fueron 110 pesos.
Eres mestizo, tienes 6
hijos, vives en el Estado
de México; clase baja.

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Fecha: El Porfiriato

Ingresos: \$100

pesos/año

**Casado/a; 6 hijos; tu
mamá vive contigo;
vives en el Estado de
Chihuahua**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Era: El Porfiriato

Ingresos: \$100

pesos/año

**Casado/a; 6 hijos; tu
hermana vive
contigo; vives en el
Estado de Sonora.**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Era: El Porfiriato

Ingresos: \$100

pesos/año

**Casado/a; 6 hijos; tu
mamá vive contigo;
vives en el Estado de
Sonora.**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Era: El Porfiriato

Ingresos: \$90

pesos/año

**Casado/a; 8 hijos; tu
papá vive contigo;
vives en el
Estado de Morelos**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Era: El Porfiriato

Ingresos: \$100

pesos/año

**Casado/a; 12 hijos;
tu mamá vive
contigo; vives en el
Estado de Coahuila.**

**OFICIO: Peón de
hacienda**

Era: El Porfiriato

Ingresos: \$90

pesos/año

**Casado/a; 3 hijos; tu
mamá vive contigo;
vives en el Estado de
Chihuahua**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

**TARJETA
DE
LA
VIDA**

CLASE: ALTA
Oficio: hacendado
Era: El Porfiriato
Ingresos: cientos de miles de pesos
Eres rico/a, dueño/a de 5000 hectárias.
Vives en la Cd. de México.

CLASE: ALTA
Oficio: industrial/banquero
Era: El Porfiriato
Ingresos: cientos de miles de pesos
Eres rico/a y amistad con el presidente Díaz.

CLASE: ALTA
Oficio: President
Eres el Presidente Porfirio Díaz.
Ingresos: multimillonario
Eres el centro de tu grupo de clase alta. Los intereses extranjeros te adoran.

CLASE: ALTA
Oficio: latifundista
Era: El Porfiriato
Ingresos: cientos de miles de pesos
Eres ganadero y ranchero. Tienes 10,000 hectárias.

CLASE: ALTA
Oficio: político-intelectual
Era: El Porfiriato
Ingresos: miles de pesos al año
Eres científico y apoyas al presidente Díaz.

CLASE: ALTA
Oficio: general
Era: El Porfiriato
Ingresos: Miles de pesos al año
Eres amigo del presidente.
Lucharon en la Guerra de la Reforma juntos.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Baja
OFICIO:peón que
tuvo que robar para
subsister. Díaz te ha
hecho gendarme en
la Cd. de México.
Eres de la clase
media. Usa máscara
anaranjada.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: baja
OFICIO: pequeño
agricultor
INGRESOS: 200 pesos
al año. Luchas para
que no se lleven los
revolucionarios tus
animales.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: laborero
Ingreso:300 pesos
por año. Eres a favor
de la Revolución.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: baja
OFICIO: peón
Ingreso: \$100 pesos
al año. Eres amigo de
Pancho Villa. Matas
a tu amo.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: baja
OFICIO: pequeño
ganadero
Ingreso: 300 pesos
al año. Eres amigo
del general Alvaro
Obregón

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: baja
OFICIO: laborero del
campo
Ingreso:200 pesos.
No quieres pelear.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
INGRESOS: Cobra
\$100 pesos al
hacendado y págale.
Sigues en deuda.
Eres Pancho Villa.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
INGRESOS: Sigues en
deuda. Mueren tu
mamá y tu hijo. Te
unes a las fuerzas de
Venustiano Carranza.

TARJETA PARA EL
BANDIDO--Del
Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Te contratan
de *agenterural*. Usa
máscara anaranjada.
Eres de clase media.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
INGRESOS: Te hechan
de la hacienda y
muere tu hijo. Te
unes a las fuerzas de
Alvaro Obregón.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
INGRESOS: Cobra 90
pesos al hacendado.
Mueren 3 hijos y tu
papá.
Eres Emiliano Zapata

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
INGRESOS: Cobra 90
pesos al hacendado.
Muere tu esposo/a y
vas con Pancho Villa

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO: obrero
INGRESOS:Cóbralo al
industrial/banquero
y ponte de huelga.
Escribe HUELGA en
un papel. Levantalo.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO: mayordomo
de tierras
INGRESOS: Cobras
250 pesos al año del
latifundista. Te
reunes con los
Maderistas.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO:mayordomo
de tierras
INGRESOS: 250 pesos
al año de el
latifundista.Te unes
con los Maderistas.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO: Coronel
INGRESOS: 1200
pesos al año. Cobrale
al general. No estás
contento.Vete con
los Maderistas.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO: Secretario
INGRESOS:900 pesos
al año le cobras al
político/intelectual.
Te vas con los
Maderistas.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE:Media
OFICIO: obrero de
fábrica de textiles
INGRESOS:Cobra tu
ingreso anual al
industrial/banquero
1000 pesos al año.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**DEL PORFIRIATO
A LA REVOLUCIÓN
(1876-1910)**

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Tarjeta para el
latifundista--
Eres el presidente
Francisco Madero. Sale
Porfirio Díaz. Te asesina
el gen. Huerta. Sales del
juego.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Tarjeta para el general-
Eres Victoriano Huerta.
Mandas asesinar al pres.
Madero y al vice-pres.
Te haces presidente.
Toma la mitad del
dinero de los de la clase
alta.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Tarjeta para el
hacendado--Tuú eres el
gen. Venustiano
Carranza. Muchos de las
clases altas y bajas se
unen en revolución.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Tarjeta para el político.
Tú eres el gen. Alvaro
Obregón. Muchos de las
clases altas y bajas se
unen en revolución.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Tarjeta para el
industrial/banquero
Te vas en exilio con el
presidente Porfirio Díaz.
Sales del juego.

Del Porfiriato a la
Revolución
CLASE: Alta
Eres el presidente
Porfirio Díaz y sales en
exilio de México a París.
Sales del juego

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

ERA: 1910-1936
Tarjeta para Carranza
CLASE: Alta
Carranza es
presidente y es
asesinado en 1920.
Sales del juego.

ERA: 1910-1936
TARJETA PARA
PANTO VILLA
CLASE: Alta
Eres asesinado en tu
hacienda de
Chihuahua. Sales del
juego

ERA: 1910-1936
TARJETA PARA EL
INDUSTRIAL/BANQUERO
CLASE: Alta
Cooperaste con la
revolución y no fuiste
afectado
económicamente.
recibes el dinero que
dejó Villa.

ERA: 1910-1936
Tarjeta para Obregón
CLASE: Alta
Eres presidente después
de Carranza. Pero tú
mueres asesinado en
1928. Sales del juego.

ERA: 1910-1936
TARJETA PARA EL
LATIFUNDISTA
CLASE: Alta
Te quitan la mitad de tu
terreno pero, por
cooperar con la
revolución, sigues
siendo rico.

ERA: 1910-1936
TARJETA PARA EL
POLÍTICO-INTELECTUAL
CLASE: Alta
Eres Lázaro Cárdenas,
heroe revolucionario--
eres president electo en
1934. Tomas el paso de
expropiar y nacionalizar
los bienes petroleros
extranjeros en 1938.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

ENTRADA AL JUEGO

CLASE: Media

Ponte una máscara azul.
Eres campesino ahora.
Perdiste tu tienda. La
población de México se
dobla en esta época.

ENTRADA AL JUEGO

CLASE: Media

Regresas a tu trabajo en el
campo petrolero. Ahora
eres miembro de
sindicato de obreros
petroleros

ENTRADA AL JUEGO

CLASE: Media

Ponte una máscara azul.
Eres campesino ahora.
Perdiste tu tienda. La
población de México se
dobla en esta época.

ENTRADA AL JUEGO

**Tarjeta para un
Maderista**

CLASE: Media

Te unes a Obregón
después del asesinato de
Madero. Eres héroe y
regresas a tu trabajo en la
fábrica como líder
sindicalista.

ENTRADA AL JUEGO

CLASE: Media

Ponte una máscara azul.
Eres campesino ahora.
Perdiste tu tienda. La
población de México se
dobla en esta época.

ENTRADA AL JUEGO

CLASE: Media

Durante la revolución tu
serviste de secretario a tu
general. Eres profesor y
regresas a construir una
escuela en tu pueblo.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

Pides terreno después
de la Revolución. Ponte
máscara anaranjada-
clase media - agricultor
mediano

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

La revolución te sacó de
tu pueblo. Ahora
trabajas en una fábrica.
Ponte una máscara
anaranjada- clase
media.

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

Después de la
Revolución
Recibes terreno arenoso
y no sales adelante.
Sigues pobre y vas a
trabajar con el
hacendado quien fue to
general durante la
revolución.

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

Después de la
Revolución
Recibes terreno arenoso
y no sales adelante.
Sigues pobre.
Eres obrero del campo
migrante. Vas a los
EEUU también.

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

Después de la
Revolución
Recibes terreno arenoso
y no sales adelante.
Sigues pobre.

ERA: 1910-1936

CLASE: Baja

OFICIO: Peón

Después de la
Revolución
Recibes terreno arenoso
y no sales adelante.
Sigues pobre.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

**LA REVOLUCIÓN
(1910-1936)**

ERA: 1910-1936
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
Tu suerte es morir
en la revolución, la
Batalla de Cd. Juárez.

ERA: 1910-1936
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
Se te obligó ser soldado
en el ejército de Huerta.
Mueres en la batalla de
Celaya. Sales del juego.

ERA: 1910-1936
Tarjeta para Zapata
CLASE: Baja
OFICIO:
Peón/Agricultor
Eres asesinado en
Morelos. Sales del
Juego

ERA: 1910-1936
CLASE: Baja
OFICIO: Peón
Subes al rango de
general durante la
revolución en el
ejército de Carranza.
Ponte máscara
amarilla - clase alta.

ERA: 1910-1936
CLASE: Baja
OFICIO: Pequeño
agricultor
Eres electo al senado
federal por el
pueblo.
Ponte una máscara
amarilla de clase alta

ERA: 1910-1936
**Tarjeta para Pancho
Villa**
CLASE: Baja
Eres héroe de la
revolución. Se te dan
una hacienda. Eres
hacendado. Ponte
máscara amarilla de
la clase alta.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA EL
SACERDOTE O LA
MONJA. Ponte máscara
anaranjada. Eres
intermediario/a para el
gobierno mexicano con
los Zapatistas.

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA EL
PROFESOR
Ponte máscara
amarilla. Subes a
tecnócrata en la
administración de
López Portillo.

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA EL
GENDARME
Ponte máscara amarilla
-- el pres. López Portillo
te hizo jefe de policía de
la Cd. de México-
Enriqueses por
extorción. Eres Arturo
Durazo.

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA
OBRERO DE FÁBRICA
Ponte máscara azul. Eres
de la clase baja porque tu
suelo compra la mitad
de lo que compraba hace
5 años. Tu hijo muere a
manos de los soldados en
Tlaltelolco en 1968.

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA
OBRERO DE FÁBRICA
Ponte máscara
amarilla. Subes a líder
nacional de tu
sindicato.

ERA: PRI 1946-1994
CLASE: Media
TARJETA PARA EL
POLICIA RURAL
Ahora eres jefe de la
policia judicial federal--
ponte máscara amarilla-
- tienes mucho dinero
por "mordidas" recibidas
de los narco-traficantes.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

El PRI(1946-1994)

EZLN-1994

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA PARA EL
PRESIDENTE
CÁRDENAS
CLASE: Alta
Ahora eres el pres.
Salinas. Se levantan en
armas contra NAFTA los
Zapatistas. Alguién
asesina a tu "destapado",
Colosio. Sales del juego.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA PARA EL
LATIFUNDISTA
CLASE: Alta
Eres más rico que nunca
porque ahora son tuyas
las tierras ejidales.
Quítales todo el dinero a
los pequeños agricultores.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE
ENTRADA AL JUEGO
CLASE: Alta
Eres industrialista de
los EEUU y vas a abrir
maquiladoras.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA PARA EL
INDUSTRIAL
CLASE: Alta
Eres más rico. Compras
empresas puestas en
venta por el gobierno
federal. Escoje a alguien
afuera del juego como tu
heredero. Que se ponga
máscara amarilla.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE
ENTRADA AL JUEGO
CLASE: Alta
Eres inversionista
extranjero del Japón.
Tienes mucho dinero y
vas a abrir
maquiladoras.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE
ENTRADA AL JUEGO
CLASE: Alta
Eres industrialista del
Canadá. Tienes mucho
dinero y vas a abrir
maquiladoras.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

ERA: PRI 1946-1994
ENTRADA AL JUEGO
OFICIO: Peón
agricultor
Recibes terreno pero
através de los años da
menos cosecha. Sales
para los EEUU a
trabajar. Sales del
juego.

ERA: PRI 1946-1994
ENTRADA AL JUEGO
OFICIO: Peón
agricultor
Recibes terreno pero
através de los años da
menos cosecha. Vas a la
capital a trabajar en
una fábrica. Ponte
máscara anaranjada-
clase media.

ERA: PRI 1946-1994
Entrada al juego
OFICIO: Peón agricultor
Recibes terreno pero
através de los años da
menos cosecha. Vas a la
capital a trabajar en
una fábrica. Ponte
máscara anaranjada-
clase media.

ERA: PRI 1946-1994
Entrada al juego
OFICIO: Peón
agricultor
Recibes terreno pero
através de los años da
menos cosecha. Sales
para los EEUU a
trabajar. Sales del
juego.

ERA: PRI 1946-1994
Tarjeta para Peón
OFICIO: Peón
Eres indio y pides
tierra. Te la dan a 100
kilómetros de tu pueblo.
Vas y no es tierra
buena. Haces con la
tierra lo que puedes.

ERA: PRI 1946-1994
Entrada al juego
OFICIO: Peón
Eres indio y pides tierra
en un ejido. Pasó
NAFTA y se vendió la
tierra a una empresa
con grandes intereses
agrícolas en México.
Estás desesperado--
Viene la EZLN.

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

**TARJETA DE
SUERTE
HISTÓRICA**

EI PRI(1946-1994)

EZLN-1994

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE ENTRADA
AL JUEGO
CLASE: Baja
OFICIO: Mestizo Peón
No hay crédito para
sembrar. La tierra
produce menos por la
erosión. Vas a la ciudad,
trabajas en construcción.
Ponte máscara
anaranjada - clase media.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE ENTRADA AL
JUEGO
CLASE: Baja
OFICIO: Indio
Vives en Chiapas donde
el 30% de la población es
indígena y hay mucha
discriminación social.
Pertenece al EZLN.

ERA: PRI 1946-1994
Tarjeta de entrada al
juego
CLASE: Baja
OFICIO: Mestizo Peón
La población de México
dobla en esta era
histórica. Los indios son
el 10% de la población.
Pertenece a la EZLN.

ERA: PRI 1946-1994
TARJETA DE ENTRADA
AL JUEGO
CLASE: Baja
OFICIO: Indio
Vives en Chiapas
donde el 30% de la
población es indígena
y hay mucha
discriminación social.
Pertenece al EZLN.

ERA: PRI 1946-1994
Tarjeta de entrada al
juego
CLASE: Baja
OFICIO: Indio
Uno de cada cinco
niños indios mueren
en la infancia. Vez la
injusticia en
pertenece al EZLN

ERA: PRI 1946-1994
Tarjeta de entrada
CLASE: Baja
OFICIO: Indio peón
Eres joven. Haces petición
para tierra bajo el Art. 27
de la Constitución. Te la
niegan. El pres. Salinas
cambió el artículo. Estás
desesperado -- EZLN.

SEGUNDO DIA

Juego socioeconómico

Objetivo: Los estudiantes usarán diestrías para averiguar la situación y llegar a conclusiones. Estarán en grupos de tres para discutir sus observaciones apuntadas en las Fichas de Información del día anterior. Cada grupo preparará una persona del grupo para presentar a la clase entera. La profesora facilitará el diálogo con preguntas tal como:

- ¿En qué clase social pasaste más tiempo?
- ¿Cómo te sentiste cuando recibiste la comida (el dulce o la fruta)?
- ¿Fue fácil salir de la primera clase social?
- ¿Cuál es el significado de las máscaras?

TERCER DIA

Lectura sobre la situación socioeconómico

Objetivo: Los estudiantes leerán textos clásicos que les ayudarán a captar la realidad de esas épocas que trata el juego en la historia mexicana.

- Rulfo, Juan. *Nos han dado la tierra y El llano en llamas* en el libro El llano en llamas.

Lo no terminado de leer será la tarea.

CUARTO DIA

Lectura sobre la situación socioeconómico

Objetivo: Los estudiantes usarán diestrías para averiguar la situación de los personajes en el cuento y para llegar a conclusiones. Regresarán a sus grupos de tres personas. Discutirán los cuentos usando preguntas como éstas:

- ¿Quiénes son los personajes principales?
- ¿Dónde toma lugar el cuento?
- ¿Qué tema o temas surgen en los cuentos que también vieron en el juego?
- ¿Porqué es importante ver el cuento ante un fondo histórico?
- Estamos destinados a repetir nuestra historia? ¿Qué piensas? ¿Porqué?

A continuación leerán la obra de otro escritor mexicano.

- Fuentes, Carlos. *Éstos fueron los palacios*. en la obra Agua quemada.

QUINTO DIA

Lectura sobre la situación socioeconómico

Objetivo: Los estudiantes usarán diestrías para averiguar la situación de los personajes en el cuento y para llegar a conclusiones. Regresarán a sus grupos de tres personas. Discutirán el cuento usando preguntas como éstas:

- ¿De qué manera es diferente la redacción de Fuentes a la de Rulfo?
- ¿Cuál te gustó más? ¿Porqué?
- ¿Puedes adivinar de que época escribe Rulfo? ¿Y de qué época escribe Fuentes?
- ¿Qué temas piensas que tienen los autores en común?

Luego los estudiantes prepararán el "primer borrador" de una redacción en el género literario de su agrado. Usarán los temas indentificados en este trabajo. Es importante que la profesora les anime a los estudiantes a colaborar en sus grupos para terminar el trabajo escrito.

Información tomada de :

Camp, Roderick A. *Serving the State in Intellectuals and the State in Twentieth Century Mexico*. Austin: University of Texas Press, 1985, pp. 208-23.

Córdova, Arnaldo. La ideología de la Revolución Mexicana, México: Ediciones ERA, 1975.

Epple, Juan Armando, 18 de junio, 1994. Universidad de Oregón, Instituto del NEH.

Goldrich, Dan. Conferencia, 7 de julio, 1994. Universidad de Oregón, Instituto del NEH.

Kendell, Jonathan. La capital. New York: Henry Hall, 1988.

Macías, Elva y Eracleo Zepda. Conferencia, 8 de julio, 1994. Universidad de Oregón, Instituto del NEH.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Bertha Fabre-Luján)

Bertha included two sets of game cards, one on white in this packet, and the other printed on colored stock, color varying per category. We left out the colored stock.

La Llorona:
An Approach for Beginning Readers
NEH Institute: Summer 1994
Mexico in Transition
Sue Feldman

Mexico in Transition
NEH Institute 1994 Project
La Llorona - An approach for beginning readers
Sue Feldman

Overview:

This unit is presented as a means to teach basic reading skills in a cultural context. Although the worksheets and stories are intended to be used by beginning readers (second year), I have also provided the readings in English, so that first-year students can use the cultural portion of the lesson.

I chose la Llorona (and these readings) for several reasons. By looking at how the legend of la Llorona began, we are able to explore a variety of Mexican beliefs, historical figures, and time periods. In Marina la Malinche, we can introduce the Spanish conquest of Mexico. In Juan Diego, we can discuss the transformation of the Aztec goddess Tonantzin into la Virgen de Guadalupe. From La Llorona, we can learn that devastating consequences may arise if we act out of rage...

Studying the origin of la Llorona also gives us a chance to focus on female figures in Mexican folklore. So much of Mexican history is male-centered, yet each of these stories focuses on female characters. It is my hope to further emphasize this point by including the poetry of Gina Valdez. She believes that la Llorona is crying because all women are oppressed.

I have chosen to not include tests and quizzes in this unit. Because of the variety of possible directions that class discussions may go while doing it, I feel that the exam must be written after the unit is taught.

I have also included some additional information at the end of the unit, so that you may tailor it to your own classes' needs.

La Llorona
Timeline:

Day 1: General discussion of la Llorona. Short reading on "la Llorona" with questions. Prep project.

Day 2: Divide class into groups. Each group does pre-reading worksheet, reads story, decides how to present information. Each group hands in: summary of story (in Spanish), pre-reading worksheets, and five true/false or multiple choice test questions for class (with the answers!).

Day 3: Groups present information to class.

Day 4: Discuss commonalities and differences in stories. Are any of them more possible than the others? Discuss different versions of the same stories (using additional information at the end of this packet) or discuss them in more detail. Read "La Llorona" by Gina Valdes.

Day 5: Possible follow-ups --

- a. Each student writes a short paragraph about a real or imagined experience with a ghost. These stories will be shared with the class (shared, not read!) on Day 6.
- b. Each student goes home, and asks a parent or relative if a similar legend exists in their family/culture. Stories are shared the next day.
- c. Students write a children's book (illustrated) using their favorite version of how la Llorona came to be.
- d. Students act out (put on a puppet show, record a radio play...) their favorite version of how la Llorona came to be.

Day 1: General Discussion of La Llorona
(see background information at the end of this unit.)

a. Mini-lecture:

The legend of "La Llorona" is widespread in Mexico. While some people claim that she is nothing more than a folktale, others swear that they have heard her late at night, crying for her children...They say that she wears a long white dress, and combs the river banks crying, "¿Dónde están mis hijo-o-o-s?". Children are told not to stay out after dark, lest la Llorona mistake them for her own children, and take them away.

There are three theories on the origin of la Llorona:

1. She is a love-scorned woman who drowned her own children for spite. Realizing too late what she had done, she now continues to look for them...(Note: Most commonly, she is called Luisa in this version. Her husband is known as Don Nuño. In the story that we will be reading, the names are different, but the story is essentially the same.)

2. She is the ghost of la Malinche, the indigenous woman who translated for Hernán Cortez. Her "children" are her people, who were nearly wiped out by the subsequent Spanish conquest. Her soul is restless with the knowledge of this...

3. She is the Aztec goddess Tonantsi (Tonantzin), who later became the Virgin of Guadalupe. She wails for her lost "children"...

b. Read aloud the following excerpt from "Cuentos from My Childhood" (next page).

Questions for discussion: ¿Por qué hay versiones diversas de este cuento? ¿En nuestra(s) cultura(s) aquí, tenemos unas leyendas como ésta? ¿Creen Uds. en los fantasmas?

c. Prep the small group activity for the next day. The class will be divided into three groups, and each group will be given a different story pertaining to one of the explanations above. Each group will have to first scan the story in order to complete a worksheet on basic reading strategies. Then they will need to read their story, becoming "experts" of their version. Each of the three groups will write a summary of their story in Spanish. Then, they must decide how they will present their story to the class. They may act their story out, do a puppet show, present a "news flash", or simply tell the story to the class...it is entirely up to the group. The next day, they will present their version to the class. Each group must also write 5 true/false or multiple choice quiz questions based on their presentation. I will use these questions as part of their exam.

Group 1
La Llorona
Pre-Reading Worksheet

Sometimes when we try to read stories in Spanish, it's frustrating, because we don't know all of the words in the passage. We have to stop and look them up in the dictionary, and when we come back to the story, we've forgotten what we were reading about!

Here are several reading strategies that you can use to avoid having to stop and look words up in the dictionary. Although it may take a little time to learn these skills, it's worth it, as it will save time later on...

1. Cognates: Does the word look like a word that you know in English? If so, it's a cognate. (Sometimes you have to change a few letters to find the cognate.)

Can you tell what these words mean in English?
(Sometimes it helps to read the word out loud.)

la leyenda _____ el tesoro _____
el ejemplo _____ transformar _____
el zafiro _____

Now, find four more cognates in the story.

2. Look for smaller Spanish words that you already know inside of the new word. Sometimes this can help you to figure out what the new word means.

Can you figure out what these words mean?

soleado _____ ropero _____
enloquecida _____

Now, try to find four more words like this in the story.

3. Context: Use the other words in the sentence to try and guess the meaning of the new word.

Can you figure out what the underlined words in the following sentence mean by using the context of the sentence?

...los dos se sintieron el flechazo con que Cupido hiere a los enamorados.

el flechazo_____

4. Key words: Do you really need to understand the word to understand the sentence? Sometimes you don't...

Unfortunately, these strategies don't work all of the time. If you have tried all of the above strategies and still can't figure out what the word means, that's when to consult a dictionary...

Here are some words that may help you:

fiel -- faithful	arreglar -- to fix up
caber -- to have room	una muñeca -- a doll
mimada -- spoiled	roñosa -- mangy
presuntuosa -- conceited	aborrecer -- to loathe
chochear --to become senile	gallardo -- brave
aprobar -- to approve	cojear -- to limp
derramar -- to weep	soslayo -- sidelong
sollozos -- sobs	alaridos -- shrieks
la madrugada -- dawn	hierro -- iron

Ahora, lean el cuento. Traten de usar estas habilidades nuevas.

Group 2
Juan Diego
Pre-Reading Worksheet

Sometimes when we try to read stories in Spanish, it's frustrating, because we don't know all of the words in the passage. We have to stop and look them up in the dictionary, and when we come back to the story, we've forgotten what we were reading about!

Here are several reading strategies that you can use to avoid having to stop and look words up in the dictionary. Although it may take a little time to learn these skills, it's worth it, as it will save time later on...

1. Cognates: Does the word look like a word that you know in English? If so, it's a cognate. (Sometimes you have to change a few letters to find the cognate.)

Can you tell what these words mean in English?
(Sometimes it helps to read the word out loud.)

establecido _____ deliciosa _____

indio _____ voces angelicales _____

Now, find four more cognates in the story.

2. Look for smaller Spanish words that you already know inside of the new word. Sometimes this can help you to figure out what the new word means.

Can you figure out what these words mean?

asombrado _____ arrodillar _____

Now, try to find four more words like this in the story.

3. Context: Use the other words in the sentence to try and guess the meaning of the new word.

Can you figure out what the underlined words in the following sentence mean by using the context of the sentence?

Era el mes de diciembre, y las rosas nunca se habían dado en aquel lugar.

se habían dado _____

4. Key words: Do you really need to understand the word to understand the sentence? Sometimes you don't...

Unfortunately, these strategies don't work all of the time. If you have tried all of the above strategies and still can't figure out what the word means, that's when to consult a dictionary...

Here are some words that may help you:

suceder -- to happen

rezar -- to pray

un cerro -- a hill

inefable -- indescribable

escogido -- chosen

sollozar -- to sob

fiel -- faithful

la manta -- poncho

había sido -- it had been

quebrantado -- broken

un matiz -- a shade, hue

later -- to beat

negar -- to refuse

un cerro -- a hill

fijarse -- to notice

gozar -- to enjoy

Ahora, lean el cuento. Traten de usar estas habilidades nuevas.

Group 3
Marina La Malinche
Pre-Reading Worksheet

Sometimes when we try to read stories in Spanish, it's frustrating, because we don't know all of the words in the passage. We have to stop and look them up in the dictionary, and when we come back to the story, we've forgotten what we were reading about!

Here are several reading strategies that you can use to avoid having to stop and look words up in the dictionary. Although it may take a little time to learn these skills, it's worth it, as it will save time later on...

1. Cognates: Does the word look like a word that you know in English? If so, it's a cognate. (Sometimes you have to change a few letters to find the cognate.)

Can you tell what these words mean in English?
(Sometimes it helps to read the word out loud.)

el tesoro _____ el paraíso _____
el líder _____ la habilidad _____

Now, find four more cognates in the story.

2. Look for smaller Spanish words that you already know inside of the new word. Sometimes this can help you to figure out what the new word means.

Can you figure out what these words mean?

la jovencita _____ la niñez _____
la riqueza _____

Now, try to find four more words like this in the story.

3. Context: Use the other words in the sentence to try and guess the meaning of the new word.

Can you figure out what the underlined verb in the following sentence means by using the context of the sentence?

El paraíso de Marina pronto se derrumbó. Su padre murió y su madre escogió a otro hombre con quien casarse.

se derrumbó_____

4. Key words: Do you really need to understand the word to understand the sentence? Sometimes you don't...

Unfortunately, these strategies don't work all of the time. If you have tried all of the above strategies and still can't figure out what the word means, that's when to consult a dictionary...

Here are some words that may help you:

un guerrero -- a warrior	sabiduría -- wisdom
escoger -- to choose	desarrollar -- to develop
el cutis -- skin	gozar -- to enjoy
aprobar -- to approve	una jornada -- a journey
azaroso -- hazardous	equivocarse -- to make a mistake
un provecho -- an advantage	amargamente -- bitterly

Ahora, lean el cuento. Traten de usar estas habilidades nuevas.

Marina la Malinche



Hace cientos de años vivía una jovencita llamada Marina la Malinche. Ella era hija de un gran guerrero indio y se cree que era princesa. Su niñez fue muy feliz y llena de gozo. Su padre, hombre muy sabio, era amado de todo el pueblo. Toda su sabiduría y su habilidad se las pasó a su querida hija Marina. La jovencita era muy lista y siempre trató de complacer a su padre, para quien ella tenía el mayor respeto.

El paraíso de Marina pronto se derrumbó. Su padre murió y su madre escogió a otro hombre con quien casarse. El padrastro vendió a la jovencita al gran líder azteca, Moctezuma. Los aztecas habían desarrollado una gran civilización en el centro del Valle de México, en lo que hoy día es la Ciudad de México. Por cientos de años, los aztecas tenían una creencia que un dios blanco y de cutis rubio vendría a vivir entre ellos.

Durante ese tiempo, los españoles del continente europeo andaban en busca de tesoros, riquezas y pueblos que conquistar. El líder de estos hombres se llamaba Hernando Cortés. Se le conocía por dondequiera por su pelo rubio y su

piel blanca. Muy pocos de los soldados españoles gozaban de la lealtad de sus hombres como Cortés.

Los jefes españoles aprobaron a Cortés para que saliera en busca de riquezas y tierras. Le dieron un pequeño ejército, algunos barcos y provisiones. Navegaron por meses y al fin llegaron a las costas de lo que ahora llamamos México. Caminaron a pie hasta el interior de esas tierras desconocidas, siempre en busca de grandes tesoros que se creía existían en aquellos lugares. Después de una jornada azarosa, al fin llegaron a Tenochtitlán, el nombre azteca de su gran ciudad.

Los aztecas, que veían a los españoles montados en sus caballos, creían que eran dioses, como decía la leyenda. A Cortés, con su pelo rubio y su cutis blanco, lo creían ser el dios especial que habían esperado ya por siglos. Por consiguiente les abrieron las puertas de la ciudad a los dioses y trataban de complacerlos lo mejor que podían.

Un día, Cortés tenía dificultad en hacerse entender con una tribu de indios que hablaban una lengua diferente de la que hablaban los indios de Tenochtitlán y ya se impacientaba cuando Moctezuma, que no quería disgustar a su dios, llamó a Marina, una de sus intérpretes, para que ayudara a Cortés. El conquistador quedó muy impresionado con la belleza y la habilidad lingüística de Marina. La Malinche pronto resultó ser indispensable como intérprete y consejera de Cortés. Ya no era simplemente una indita común y corriente, ahora era una joven muy importante con relaciones directas para con los dioses rubios.

Marina la Malinche, creyendo equivocadamente que ayudaba a sus propios dioses, jugó un papel importantísimo en la eventual conquista de los aztecas por los españoles. Moctezuma fue ejecutado por Cortés. Los indios fueron obligados a trabajar en las minas como esclavos.

Después de la conquista, Cortés, al parecer, ya no

necesitaba a Marina y la casó con uno de sus soldados. Hasta sus últimos días, Marina nunca quiso creer que su amado "dios" la había usado para su propio provecho. Tenta el corazón partido y no quería vivir sin Cortés. Pasó sus últimos días llorando amargamente por su amado Cortés y de continuo lo buscaba cerca de las aguas. Ella nunca abandonó la esperanza que su querido "dios" la volvería a necesitar algún día. Juntos, serían un solo ser que nunca volverían a separarse. Cortés murió en 1547.

En varias partes del mundo, especialmente en México, la gente recuerda a Marina la Malinche como la indita que traicionó a su propio pueblo en favor de los españoles. También se cree que la historia de sus tristes días al fin de su vida, dio origen a la leyenda de *La Llorona*.

Marina la Malinche



Hundreds of years ago, there lived a young girl named Marina la Malinche. The daughter of a great Indian warrior, she was believed to have been an Indian princess. Her early years were filled with joy and happiness. Her father, a wise man, was liked by all his people. To his beloved daughter, he passed on all the knowledge and skills he possessed. Marina learned quickly and always tried to please her father, whom she greatly respected.

Her paradise, however, soon collapsed. Marina's father died and her mother chose another man to live with. This man sold Marina to the great Aztec Indian leader, Montezuma. The Aztecs were a powerful Indian civilization inhabiting the area of what is now Mexico City. For hundreds of years, the Aztec people had passed on a belief that a fair-skinned white god was to come to live with them.

During that time, the Spaniards from the European continent were in pursuit of riches, wealth, new lands, and people to conquer. The man leading the Spanish quest was known as Hernando Cortes. He was a *conquistador* (conqueror) renowned for his flowing, golden hair and light-

skinned complexion. Few soldiers of the Spanish nation commanded such loyalty from the men as Cortes.

Cortes won approval from the Spanish leaders to go in search of land and riches with a small army and provisions. They sailed for months and finally arrived on the shores of what is now the nation of Mexico. They made their way, on foot, deep into uncharted territory in search of the great treasures rumored to exist. After a long and hard journey, they arrived in the valley of *Tenochtitlan* (the Aztec name for their great city).

The Aztec Indians, seeing the *conquistadores* astride horses, which they had never before seen, immediately believed them to be "gods." Cortes, with his fair skin and long, flowing, golden hair, was thought to be the special god they had been waiting for. Consequently, they opened the city to the "gods" and tried to please them as best they could.

One day, Cortes was having great difficulty communicating with a tribe from an area where no one was familiar with the language. He grew very impatient. Montezuma, not wanting to displease his "god," called on Marina in hopes of calming Cortes. Cortes was impressed with her great beauty and ability to communicate in different Indian languages. Soon she proved indispensable as an adviser and interpreter to Cortes. She was no longer just an Indian maiden but had an important connection to the fair-skinned "gods."

Marina, falsely believing that she was assisting her "god," played an important role in the eventual Spanish conquest of the Aztecs. Montezuma was put to death by Cortes and the Indians were imprisoned as slaves to work in the mines.

After the conquest, Cortes, having no more use for Marina, married her off to one of his Spanish officers. They lived in Mexico City. Marina refused to believe that her

beloved "god" had used her for personal gain. Her heart was broken forever and she refused to live without Cortes. She spent her remaining days grieving and searching for Cortes near the waters. She never gave up the hope that one day her beloved "god" would once again need her. Together they would become one and never be separated again. Cortes died in 1547.

People in many parts of the world, especially Mexico, remember her as an Indian maiden who betrayed her people to the Spaniards. It is also believed that the legend of *La Llorona* originated from Marina la Malinche.

Día 5: La poesía de Gina Valdes

Gina Valdes es una poeta chicana. Aquí tenemos dos de sus poemas sobre la Llorona. Léelos, y entonces responde a las preguntas que siguen.

¿Por qué llora la llorona?
muchos me han preguntado;
¿no será porque es mujer,
y tantos la han maltratado?

1. ¿Por qué llora la llorona?
2. ¿Cómo son unas maneras en que la sociedad maltrata a las mujeres?
3. ¿A veces, te sientes maltratado(a) por la sociedad?
¿Cuándo?

Si la llorona estuviera
todo el tiempo bien callada,
no hay persona que dijera
que es una mujer malvada;
porque a través de los siglos
se han tomado por malas
a toditas las mujeres
que han dicho las cosas claras;
pero pase lo que pase,
no hay que quedarse calladas,
porque al pez que se duerme,
se lo lleva la fregada.

1. ¿Según el poema, qué pasa a las mujeres que no tienen miedo de osar hablar?
2. ¿Estás de acuerdo con ésta idea? ¿Por qué o por qué no?
3. ¿Si tenías que escoger entre ser callado(a) o ser rechazado(a), qué escogerías? ¿Por qué?

Bibliografía:

Los Cuentos:

Paulette Atencio, Cuentos From My Childhood - Legends and Folktales of Northern New Mexico. Museum of New Mexico Press, 1991.

La Poesía de Gina Valdes:

Gina Valdes, Puente y fronteras. Los Angeles, Castle Lithograph, 1982

Las Lecturas Adicionales:

Rudulfo Anaya, The Legend of la Llorona. Berkeley: Tonatiuh-Quinto Sol International Press, 1984.

Gloria Anzaldúa, Borderlands: La Frontera. The New Mestiza. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute Book Company, 1987

El Pueblo del Sol. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1954

The Aztecs: People of the Sun, (translation of El Pueblo del Sol by Lowell Dunham). Norman, University of Oklahoma Press, 1958.

Un agradecimiento especial a Mel Sanchez por toda su ayuda y información.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Sue Feldman)

1 page Spanish, legend of "La Llorona"

1 page English translation of above

"La Llorona" in Spanish then in English, source unknown

"Juan Diego" in Spanish then in English, source unknown

"Marina Malinche" in Spanish then in English, source unknown

Excerpt from Gloria Anzaldúa, "Entering into the Serpent,"
Borderlands (see bibliography page preceding)

Excerpt from Rudolfo Anaya, "La Llorona: Symbol of Family and
Interpersonal Relations," The Legend of la Llorona (see bibl.)

Excerpt from Alfonso Caso, "Complejidad del panteón azteca," El
Pueblo del Sol (see bibl.)

Excerpt from Lowell Dunham, "The Earth Gods," The Aztecs, People of
the Sun (see bibl.)

Text of popular song "La llorona"

Text of poem "La Llorona" from Tehautepec, Oaxaca Collection,
Concha Michel

Molli K. Fleming
Seabury Hall
Maui, Hawaii

Kathryn S. Potepan
Ferndale High School
Ferndale, California

NEH
Mexico In Transition
Summer Institute, 1994
Eugene, Oregon

Unidad sobre "Baby H.P."

Es la opinión de las creadoras de esta unidad que se puede enseñar este cuento a finales del segundo año y, por supuesto, durante los años subsiguientes. Se ruega que recuerden que estamos estrenando esta lección, por lo tanto, el horario que ofrecemos es aproximado.

Quisiéramos mencionar también la posibilidad de usar este cuento para iniciar una discusión sobre las relaciones entre México y los Estados Unidos en cuanto a NAFTA y las implicaciones de este tratado en el futuro de los dos países.

Escogimos este cuento porque el tema de la tecnología es directamente aplicable a la vida del adolescente. Les abre un camino para discutir la tendencia en nuestra sociedad de mecanizar al ser humano. También ofrece la oportunidad de hacer hincapié en la importancia de los cognados en las lecturas. Aunque no tocamos el tema del subjuntivo en esta unidad, hay suficientes ejemplos para poder enfocar una clase en su uso.

Para desarrollar la unidad, hemos decidido implementar dos métodos pedagógicos, "Into, Through and Beyond" y "The Five-Step Communication Based Instruction Lesson Plan", explicados, en resumen, por los autores mismos a continuación. "Into, Through and Beyond" es un esquema diseñado para que los estudiantes aprovechen al máximo de una selección literaria. El "Five-Step Communication Based Lesson Plan" presenta los pasos imprescindibles que permiten que los estudiantes internalicen las funciones idiomáticas de la lectura.

THE MULTI-STORY INTELLECT: A TAXONOMY

BEYOND

THROUGH

INTO

LESSON STAGE

TAXONOMY STAGE

EXAMPLES

**APPLICATION/
EVALUATION**

TRANSFER
(understanding intentions and
overall meaning)
(evaluating, applying, relating)

EVALUATE
GENERALIZE
IMAGINE
JUDGE
PREDICT
SPECULATE
IF/THEN
APPLY A PRINCIPLE
HYPOTHESIZE
FORECAST
IDEALIZE

**GUIDED
PRACTICE/
EXTENSION**

PROCESS
(making inferences that require
thinking and searching)

COMPARE
CONTRAST
CLASSIFY
SORT
DISTINGUISH
EXPLAIN (WHY)
INFER
SEQUENCE
ANALYZE
SYNTHESIZE
MAKE ANALOGIES
REASON

INPUT

DATA GATHERING
(reading for precise information
answers are "right there")

COMPLETE
COUNT
DEFINE
DESCRIBE
IDENTIFY
LIST
MATCH
NAME
OBSERVE
RECITE
SELECT
SCAN

SET

PRE-READING
(anticipating, preparing)

PREVIOUS
KNOWLEDGE &
BRIDGE TO NEW
MATERIAL

HORARIO DIARIO

DÍA UNO: "INTO" / SET ("Adentro"/Enganche)

En esta fase, la maestra intenta provocar interés en la lectura. Por ejemplo, la profesora traerá una muñeca con un aparato de metal (por ejemplo un foil) conectado a ella que les estimulará curiosidad y ganas de informarse sobre ella. Esto puede abrir la oportunidad de discutir el papel de la tecnología en la vida de ellos y el concepto de humanidad versus tecnología.

Primero, nos servirá dar una breve historia sobre el ambiente histórico del cuento. Es una micro-lección sobre los años 1910 a 1980 de México. Es suficiente mencionar sólo los acontecimientos principales.

- a. Hubo una revolución en que la gente luchó contra un gobierno abusivo y contra el presidente/dictador Porfirio Díaz.
- b. Después de la revolución y un largo período de transición inestable, México fundó su sistema político actual (PRI) y empezó a disfrutar de un período de estabilidad y crecimiento económico. (La profesora puede mencionar la presidencia de Lázaro Cárdenas, en la cual él se apoderó de los recursos de petróleo y se encargó de hacer una gran redistribución de tierras. Vale la pena mencionar que Lázaro fue el padre de Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del PRD en las elecciones de 1994.)
- c. La sociedad urbana de México empezó a convertirse en una sociedad tecnológica, mientras que la mayoría del país siguió una vida agraria y tradicional.
- d. Fue durante este período, en 1962, que Arreola escribió "Baby H.P."

Ahora la profesora facilita una discusión ligando el tema de la tecnología a la vida de los estudiantes. Les pide una lista de palabras asociadas con la tecnología que se ponen en la pizarra para que ellos las copien para hacer una tarea.

TAREA: Usando la lista de la pizarra, contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Qué tecnología usas tú?

cada día/una vez a la semana/una vez al mes/ casi nunca/ nunca.

2. ¿Qué tecnología puedes identificar que pone en peligro la salud de la gente que la usa?

DÍA DOS: Comprehensible Input (Presentación Comprensiva)

Se sigue mostrando a la clase la muñeca conectada al aparato de metal. Este día la profesora puede vestirse de ama de casa (al modo de June Cleaver o un amo de casa, hasta los hombres -- "Mr. Mom".

- repasar la tarea en parejas, comparando las listas
- presentar el vocabulario nuevo (ver pag. 4) usando "realia", dibujos, "TPR", etc..

(Nosotros hemos elegido las siguientes 18 palabras para usar como vocabulario activo. Hemos escogido estas palabras a base de su utilidad y sus posibilidades demostrativas.)

ama de casa	enchufar	sobran
la vitalidad	deber + inf.	estar a la venta
el aparato	cohibir	de hoy en adelante
la aguja (indicadora)	resistente	tener puesto
el hogar	disponible	al pie de la letra
colocarse	agobiante	ajetreo

- Tarea: poner doce de las palabras nuevas en frases originales interconectadas en un párrafo.

DÍA TRES: "Through" (Por) / Guided Practice (Práctica Guiada)

- Repasar la tarea
- Profesor escribe algunos cognados en la pizarra y se discute la pronunciación de ellos
- Leer el cuento Baby HP en parejas en voz alta, con enfoque en la pronunciación de los cognados.
- Actividad alternativa: jugar al "Password" en parejas con el vocabulario
- Tarea: hacer una lista de cognados

DÍA CUATRO: Por/Práctica Guiada

- Repaso de tarea cortísimo porque la actividad para hoy requiere todo el período
- Juego de Gestos (ver pág. 7-8) para detalles)
- Tarea: Volver a leer el cuento porque habrá una prueba de alternativas múltiples mañana y completar el "handout" de V/F (ver pág. 9)

DÍA CINCO:

- Repasar y discutir la tarea
- Prueba de comprensión (ver pág. 13)
- Jugar al Tic Tac Toe (El Gato) (ver pág. 10-12)
- Estudiar para una prueba de vocabulario

DÍAS SEIS, SIETE OCHO o hasta que se acabe: "Beyond" (Mas Allá)/Independent Practice (Práctica Independiente) y/o Assessment (Evaluación)

- Dar su propia prueba sobre vocabulario
- presentar y explicar los proyectos

Esta fase es donde se deja al estudiante crear y aplicar todo lo que haya aprendido. Sea la discreción de la profesora, se puede utilizar un examen tradicional para evaluación, o se puede utilizar una de las siguientes actividades o se puede incluir los dos. Ofrecemos aquí una lista de recomendaciones que intenta tocar las inteligencias mencionadas en Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences, por David Lazier. Opinamos que si les ofrecemos muchas opciones, aumenta la posibilidad de que el cuento llegue a tener un impacto personal para cada uno de ellos y el estudiante puede tener éxito por haber escogido un género que demuestra su talento.

ACTIVIDADES BASADAS EN "BABY H.P."

- Crear un sobrecubierta (bookcover) o póster basado en el cuento con dibujos y toda la información apropiada.
- Escribir un cuento describiendo lo que pasa a una ama de casa que ha comprado un Baby H.P.
- Hacer una película usando las técnicas que presentó Kathryn en el seminario

(una alternativa sería un micro-película usando "adding machine tape", una cajita y lápices. Esta actividad se hace individualmente.

- Escribir un guión basado en el cuento y presentarlo en frente de la clase o filmarlo en casa.
- Hacer un anuncio escrito con dibujos o para presentar en frente de la clase.
- Hacer una escultura de un Baby H.P. (la profesora necesita especificar los requisitos)
- Pasaje favorito
 - a. escoger un pasaje del cuento que le gusta mucho
 - b. Dibujarlo
 - c. Escribir el pasaje en el mismo lado del dibujo
 - d. Explicar al dorso por qué se escogió este pasaje, y firmar.
- Escribir una canción "Rap" sobre "Baby H. P." y bailar y cantar en frente de la clase.
- Crear una tira cómica con mínimo de seis marcos.
- Escribir un ensayo sobre los problemas que causa la tecnología
- Dibujar un plano (blueprint) de un Baby H.P., demostrando qué es, y cómo funciona.

JUEGO DEL GESTO

¿Recuerdan Uds. la actividad que hizo Molli en su pequeña presentación, utilizando los talentos excepcionales de Mel, Javier, Kathryn y Sue? (El narrador y varios participantes leen e interpretan el cuento a base de gestos.)

Este cuento, Baby H.P., que contiene tantos cognados, resulta ideal para este tipo de ejercicio oral. Como todos nosotros sabemos, los estudiantes tienen la tendencia de olvidarse por completo de su buena pronunciación del español una vez que se enfrentan con una palabra que parece al inglés, prefiriendo pronunciarla en la manera que les resulta más familiar. Con este cuento tan repleto de cognados, Uds., los profesores, pueden curar de una vez esta tendencia.

Para los que quieren un repaso de cómo funciona esta actividad, presentaremos aquí un breve resumen de los pasos, junto con algunas advertencias y sugerencias.

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD

I. DIVIDIR EL CUENTO EN PEQUEÑAS PARTES. según el tamaño de la clase. Baby H.P. puede ser dividido en siete pequeñas secciones de más o menos igual tamaño. Hacer una fotocopia de cuento para cada grupo y subrayar las palabras o frases que los estudiantes van a aprender e interpretar.

II. Dividir la clase en siete grupos de más o menos igual tamaño, y entregar a cada grupo la fotocopia del cuento, con las selecciones subrayadas.

III. Ahora, vamos a trabajar con sección número uno. Yo elegí las siguientes selecciones por sus posibilidades de interpretación, y su valor utilitario.

- | | | |
|------------------------------|---|----------------------------|
| 1. la vitalidad de sus niños | 2. revolucionar | 3. resistente y ligera |
| 4. delicado cuerpo infantil | 5. cinturones, pulseras anillos y broches | 6. colocarse en la espalda |

Los estudiantes en grupo #1 se deciden entre ellos quién será el narrador y dividen las selecciones entre los estudiantes. Todos los participantes, con la excepción del narrador, tienen que memorizar las palabras que van a interpretar. Luego, ellos diseñan un gesto que sea a la vez representativa e impactante. (En el caso de la selección "cinturones, pulseras, anillos y broches", el estudiante puede hacer varios gestos, pero siempre tomando en cuenta que deben ser fáciles de recordar, porque va a tener que repetirlo exactamente igual en la segunda presentación.)

Los siete grupos están trabajando y ensayando a la vez, y el profesor anda circulando y ayudando con la pronunciación. 15 minutos deben ser suficientes para que estén preparados para la presentación.

LA PRESENTACIÓN

El narrador lee el cuento hasta que llega a la primera palabra subrayada. La persona a quien le toca la primera selección dice su palabra(s) una vez, hace su gesto, y luego lo repite una vez. (Ej.: "la vitalidad de sus niños", gesto, "la vitalidad de sus niños", gesto.) Durante la presentación los otros estudiantes en la clase no pueden ver el papel del cuento. Deben escuchar y recordar las frases que el grupo presentador está interpretando. Una vez terminada la primera lectura de la sección, el narrador vuelve al principio, y empieza a narrar de nuevo. Esta vez, cuando llega a la palabra subrayada, el estudiante que lo interpreta repite el gesto que hizo en la primera ronda, pero sin repetir las palabras, y la clase trata de recordar las palabras exactas.

En el caso de este cuento, como lo indican nuestros objetivos pedagógicos, se debe exigir pronunciación perfecta de las palabras también.

Esta actividad se convierte en juego según el estilo del profesor individual. Se puede dar puntos a los grupos que adivinan, o a los individuos, o se puede dar Bravos también.

TAREA SOBRE LA LECTURA

INSTRUCCIONES: Responde VERDADERO o FALSO a las siguientes preguntas. Si una frase es FALSA, cámbiala para que sea VERDADERA.

Modelo :

0. F "Baby H.P." es una novela.
Es un cuento.
1. _____ El cuento "Baby H.P." es una sátira.
2. _____ El autor de "Baby H.P." es de Perú.
3. _____ Baby H.P. es una estructura de metal.
4. _____ Se coloca Baby H. P. en el cuerpo del niño.
5. _____ Se fabrica Baby H.P. en México.
6. _____ Se puede usar la electricidad de Baby H.P. en un "blackout".
7. _____ Los niños no deben tener puesto el Baby H.P. durante la noche.
8. _____ El narrador del cuento es un vendedor.
9. _____ Baby H.P. está a la venta en las tiendas buenas.
10. _____ Los rumores acerca de los problemas causados por Baby H.P. son falsos.

Instrucciones para "El Gato"

Directions for Student Players

1. The questions on the Tic Tac Toe game sheet are numbered 1-9. Choose a square and tell your partner that you want to answer the question in that square. Take turns saying numbers of the questions that you want to answer.
2. When your partner hears the number you gave, he or she will read the question for that number. If you tell your partner "number 5," for example, your partner will read the question given in square 5. When your partner says a number, read to your partner the question for that number. If your partner says "Number 2," for example, read question 2.
3. Listen to your partner's answer. He or she should give the answer in parentheses after the question.
4. Let's say that you are an "O" and your partner is "X." If you answer correctly, you may mark an O in that numbered space on the Tic Tac Toe game sheet. For example, if you asked for question 5 and answered correctly, you may mark an O on space #5. If your partner gives the correct answer, tell him or her that the answer is correct. If correct, he or she may mark an X in the square that has that number on it. If your partner answers question 2 correctly, for example, he or she may put an X in space 2.
5. If you don't answer correctly, it is your partner's turn to give a number. You may ask for the same number again later if you missed it the first time. If your partner gives an answer that is NOT in parentheses after the question, tell your partner that the answer is wrong but do not give the answer. Your partner may ask the same question again later in the game. If an answer is wrong, no mark is put on the game sheet, and it is the other person's turn again to try to answer a question.

Who wins?

1. The first person to get three in a row wins (horizon-tally, vertically, or diagonally). OR
2. The first person to answer five questions correctly wins. OR
3. When all square have been filled, the person with the most marks (five marks) wins. OR
4. When both are stuck and cannot answer any more questions, the person with the most marks wins (four to three, four to two, three to two, etc.).
5. If both are stuck and are tied, the cat wins.

El Gato

1. ¿Cómo se llama la marca popular de pan blanco en México? (Pan Bimbo)	2. Una palabra que significa "lo extra" (sobrante)	3. ¿En qué década fue escrito "Baby H.P."? (los 60')
4. Otra expresión para decir "seguir las instrucciones <u>exacta- mente</u>" (al pie de la letra)	5. ¿Dónde se encuentra la fábrica de Baby H.P.? (Atlanta, Ill.)	6. ¿Qué se deposita en la botella Leyden? (la energía)
7. ¿Qué aspecto de la vida está haciéndonos mirar el autor? a. la necesidad de no tener hijos b. La necesidad de produ- cir más electricidad c. la deshumanización en la sociedad tecnológica (c)	8. sinónimo de ponerse (colocarse)	9. ¿Qué es el trabajo de la madre de Beaver Cleaver? (ama de casa)

El Gato

1. ¿Por qué es bueno que los niños coman golosinas azucaradas? (porque ellos convierten las calorías en electricidad)	2. Una palabra que quiere decir "Conectar la electricidad" (enchufar)	3. ¿Cómo se llama la compañía que fabrica Baby H.P.? (J.P. Mansfield & Sons)
4. ¿Quien usa el Baby H.P.? (una ama de casa)	5. Sinónimo para casa (hogar)	6. Un movimiento frenético de un lugar a otro es un — (ajetreo)
7. Otra manera de decir "el futuro, empezando ahora" es (de hoy en adelante)	8. ¿Quién escribió "Baby H.P."? (Juan José Arreola)	9. ¿Por qué es importante que los niños lleven el Baby H.P. a la escuela? a. para darles energía mental b. para que no pierden las horas preciosas del recreo c. para que muera electro cutados cuando no saben la respuesta correcta (b)

Prueba de Comprension

1. Baby H. P. es:
 - ☐ un bebe que llora mucho
 - ☐ un disco compacto popular
 - ☐ un aparato para el hogar
 - ☐ una golosina azucarada
2. El narrador es
 - ☐ una ama de casa
 - ☐ un bebe
 - ☐ un vendedor
 - ☐ un campesino
3. El narrador habla a
 - ☐ una clase de estudiantes
 - ☐ una ama de casa
 - ☐ un vendedor
 - ☐ un amigo
4. El Baby H.P. es hecho de
 - ☐ un metal muy resistente
 - ☐ plástico
 - ☐ papel
 - ☐ poliéster
5. El Baby H.P. se usa para
 - ☐ cepillarse los dientes
 - ☐ convertir la energía del niño en gasolina
 - ☐ cortar el césped
6. ¿Dónde toma lugar este cuento?
 - ☐ México
 - ☐ Los Estados Unidos
 - ☐ España
 - ☐ no sabemos
7. Si la ama de casa sigue todas las instrucciones al pie de la letra, el Baby H.P.
 - ☐ no causa ningún trastorno físico
 - ☐ contribuye al desarrollo del niño
 - ☐ despierta la ambición individual
 - ☐ todas las respuestas de arriba
8. El Baby H.P. está disponible en
 - ☐ las buenas tiendas
 - ☐ 7 - 11
 - ☐ la cafetería
 - ☐ el aeropuerto

GLOSARIO DE VOCABULARIO

- | | |
|--|--|
| 1. la fuerza motriz- driving force | 27. sobrepasar- to go beyond |
| 2. hogareño - (adj) home, family | 28. las golosinas - tidbits, sweets |
| 3. mediante - by means of , through | 29. devolver - to give back, return |
| 4. recoger-to pick up, to gather together | 30. con creces - with interest |
| 5. señalar - to signal | 31. añadir - to add |
| 6. converger - to converge, to come together | |
| 7. desprender- to unfasten | 32. contador eléctrico- electric meter |
| 8. descargar - to empty, to download | |
| 9. el rincón - corner (interior) | 33. el acumulador - storage battery |
| 10. la alcancía - money box, collection box | 34. rebosante - brimming, overflowing with |
| 11. para fines de - for the purpose of | 35. provistas- provided |
| 12. el alumbrado - light | 36. rayos y centellas- lightning |
| 13. la calefacción - heat | 37. los folletos-the pamphlets |
| 14. impulsar- to drive | 38. obsequiar - to give for free |
| 15. la rabieta - tantrum | 39. el tamaño -size |
| 16. el pataleo - stamping, kicking | 40. las coyunturas - joints |
| 17. la tromba licuadora- blender whirling | |
| 18. el vástago- sprout, bud (slang for child) | |
| 19. el negocio -busniess | |
| 20. edificios de departamentos - apartment buildings | |
| 21. suplirse- to supply (themselves) | |
| 22. las fallas - failures | |
| 23. enlazar - to connect, to tie together | |
| 24. el desarrollo- development | |
| 25. por lo que toca- in regard to | |

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Molli K. Fleming)

"Baby H.P." (short story: bibliography listed in reading packet
bibliography)

La continuación de la lucha: Emiliano Zapata y los Zapatistas
de Chiapas en 1994



Zapata by Diego Rivera

NEH Instituto: "México en transición"
julio 1994

Leislle Godo-Solo
Maplewood HS
Nashville, TN

INTRODUCCION

This project, "La continuación de la lucha: "Emiliano Zapata y los Zapatistas de Chiapas en 1994" has developed from the 1994 NEH Summer Institute entitled "Mexico in Transition" The title of the institute, in my opinion, is very fitting at this crossroad in American-Mexican relations. It is fitting in the sense that Mexico is truly experiencing a "transitory state." The Quinceañera of 1992 that awakened many campesinos in the villages of México, the altering of Article 27 in 1991, and the ratification of the NAFTA Agreement have all contributed to the arming of el ejército Zapatista de Liberación Nacional (E.Z.L.N.) in Chiapas.

It is in this setting that I have planned this unit on the relationship between General Emiliano Zapata and the current E.Z.L.N. movement in Chiapas. It is my hope that students will comprehend and be able to discuss the threads and ramifications that tie the Mexican Revolution and Emiliano Zapata to a band of Indians rebels now known as the Zapatista National Liberation Army.

This is a second year unit that can be adapted to fit any level. It should take 13 to 15 days (50 minute periods in my case) to complete but is not intended to end there since the second half of the project relates to current events, in the form of a time line, that students can continue to discuss daily.

OBJETIVOS

Students will learn basic revolutionary terms in Spanish.

Students will be able to locate Mexico, Mexico City, Chiapas, and Morelos on a map.

Students will be able to complete various activities in the target language (matching, true/false, discussion questions, and debates) that pertain to the Mexican Revolution.

Students will read various selections from the *Plan de Ayala* and be able to complete various exercises.

Students will discuss the ramifications of believing in a cause so deeply that you offer your life to fulfill that cause.

Students will construct a time line of events pertaining to the Zapatistas (E.Z.L.N.).

Students will write a *PLAN DE CHIAPAS*.

Introducción

The information provided below is important "filler" that will allow students to make connections between Emiliano Zapata, the *Plan de Ayala*, Article 27, and the Zapatistas in Chiapas.

Presentación oral I

Plan de Ayala y Madero

PLAN DE AYALA

El 28 de noviembre de 1911, Zapata decidió que Francisco I. Madero había violado los sagrados principios de la Revolución Mexicana. Aunque Madero les prometió la tierra, la justicia, la educación, la comida, y la prosperidad en vez de la pobreza, él también, (Wilke, 18) era un dictador, un triador de su propia gente. En este ambiente, sin alternativas, ni esperanza en el gobierno, Zapata escribió su *Plan de Ayala* que era un rechazo del gobierno. (Wilkes, 45)

Plan de Ayala y ejercicios de Plan de Ayala.

Cuando Emiliano Zapata murió en el 10 de abril de 1919, una víctima de una emboscada por el gobierno de Carranza, su ejército empezó a morir poco a poco en Morelos. Es necesario decir que las promesas de la Revolución Mexicana no mueren.

Película "Viva Zapata"

Diálogo:

¿Es Zapata un héroe?

¿Moriría Ud. por una causa importante? Explica.

Sesenta y cuatro años después, hay un grupo en Chiapas conocido como el ejército Zapatista de Liberación Nacional (E.Z.L.N.). En esta parte de la unidad, vamos a estudiar la relación entre Zapata y los Zapatistas.

Students will be asked to bring in newspaper and magazine articles of the Zapatistas. We will construct a time line of events that we will continue to discuss weeks after the initial unit is presented. The teacher should fill in any gaps and the overview should include background information of Article 27 and NAFTA.

Presentación Oral II

Artículo 27

En 1917, un grupo de profesores, generales, peridistas, y oficiales del gobierno escribieron la Constitución Mexicana y el famoso Artículo 27 que prometió la tierra a los Indios y a los campesinos. Este artículo era el base del *Plan de Ayala*, escrito por Emilano Zapata años antes.

Según Elva Macías (lectura, 5/7/94, Universidad de Oregon) era tres tipos de tierra: el ejido (tierra que no pueden vender), la propiedad individual, y la propiedad colectiva. El 7 de noviembre de 1991, el presidente Salinas de Gortari anunció una nueva política que cambiará para siempre el ejido.

Students will view the Interview of Marcos from *60 Minutes*. As a final project, students will be divided into two groups: los Zapatistas y el gobierno nuevo. The Zapatistas will write a Plan de Chiapas with the new government. The teacher will mediate the negotiations.

PLAN DIARIO

Day (1)

Students will be given an overview of the entire lesson. In addition, they will be given various handouts pertaining to the Mexican Revolution. A blank map similar to the one provided (Worksheet A) should be given to students. They will be able to identify Mexico and the states of Chiapas, Morelos, and Mexico City on a map. In groups of three, students will read the information and work on the activities as a group. A group grade will be given on the activity sheets. The entire class will discuss four questions that relate to the Mexican Revolution (Worksheets B, C, and D).

Day (2, 3)

We will read various excerpts from the *Plan de Ayala* as a class. Students will be given a vocabulary sheet and worksheets that test their comprehension of the plan. (Worksheets E-J)

Day (3, 4, 5)

Students will view the movie "Viva Zapata" (optional) which will give them additional background information on the life and death of Zapata. A discussion will follow. Students should have a list of questions based on the movie

(not provided in this packet). Two questions that I deem important among many are as follow:

¿Es Zapata un héroe? y ¿Moriría Ud. por una causa importante?
Explica.

Day (6, 7)

Students will be requested to bring in any articles that they can find about the Zapatistas. In addition, in groups of four, students will be requested to do research in the library finding articles (newspaper and/or magazine). Each group should find at least two articles.

Teacher should watch for excessive duplication.

Day (8, 9)

Students will begin to constructing a time line of events that will be displayed on the wall. I plan to use yarn and colored paper to construct the time line. Teacher will fill in the time line with relevant information about Article 27 and NAFTA. (Option):. Headings may be given to groups and the groups report on their findings.

Day (10, 11)

Students will see Interview from *60 Minutes*.

A discussion will follow in order to fill in the time line further and to clarify any points that the students do not understand.

Day (11, 12, 13)

Students will write a *Plan de Chiapas*. Students will be divided into two groups: los Zapatistas y el gobierno nuevo. The teacher will mediate a *Plan de Chiapas* that will be put on a large scroll and displayed in the classroom.

Worksheet K is an excellent illustration of the three types of land. I believe that it will help students visualize what happens to the ejido under Article 27 and under the NAFTA Agreement.

BIBLIOGRAFIA

Cornelius, W. "The Politics and Economics of Reforming the ejido sector in Mexico." *LASA Forum* 23: 3, 3-10, 1992.

Cosimano, Claudia. NEH Curriculum Unit Book I. Eugene, University of Oregon: 1992. (worksheets B-J pulled from this unit)

Hodges, Donald and Ross Gandy. Mexico 1910-1982: Reform and Revolution. London: Zed Press, 1979.

Kandell, Jonathan. La Capital: A Biography of Mexico City. New York: Random House, 1988.

Wilke, James (ed.). Revolution in Mexico: Years of Upheaval 1910-1940. New York: Alfred A. Knopf, 1969.

Mi libro de Historia de México. México D.F.: Secretaría de Educación Pública, 1992.

Videos: "Viva Zapata"
60 Minutes (Interview with Marcos) 3/13/1994



EMILIANO ZAPATA: LA REVOLUCION MEXICANA Y SU PLAN DE AYALA

I. Introducción a la Revolución Mexicana

Porfirio Díaz ruled Mexico from 1876 until 1910. At the end of his reign (the "Porfiriato"), the situation of the campesino who lived in rural Mexico was perilous. Terrible inequities had existed there for centuries. The hacienda owners, hacendados, were encroaching on Indian properties and reducing peasants to debt peonage. Jonathan Kandell notes:

In one frenzied period between 1883 and 1895, rich foreigners and Mexicans acquired seventy million acres of rural property. But the real concentration of ownership was yet to come. In 1895, 20 percent of Mexicans still possessed land; by 1910, only 2 percent could make such a claim. As the Porfiriato drew to a close, seven million Mexicans- well over half of the rural population- lived and worked on haciendas and plantations owned by an elite of 834 families and land companies. Everywhere the rural villages and their inhabitants were being deprived of their remaining communal and private plots, cut off from water supplies, and physically engulfed by the giant estates. Perhaps nowhere was this ongoing process more sharply etched and potentially explosive than in the state of Morelos just south of Mexico City. By 1908, seventeen sugar plantations and haciendas claimed a fourth of Morelos' total surface- virtually all the quality land in the state. (p. 397)

The eagerness of the Morelos estate owners to increase production led them to constantly expand the boundaries of their haciendas. They took control of peasant lands and the peasants had no recourse in the courts or government. Judges ruled against them, and many peasants were drafted into the army and posted to distant regions because they protested the hacendados' actions. When the 1909 governor elections were fixed in favor of Díaz's candidate, the campesinos' hatred and antagonism toward these hacendados was turned toward all Mexico City, and even to anyone connected to the capital, anyone who was white and wealthy. Only at the village level could the leaders truly be elected, and many young radicals began to gain control there.

The most important example of this process occurred in Morelos. In Anenecuilco, a village of some four hundred peasants, a thirty-year-old mestizo, Emiliano Zapata, was elected municipal president in the late summer of 1909. Although Zapata himself was modestly well off, he was bitter about the treatment of his fellow peasants by the Mexico City-based aristocratic absentee hacendados. When a nearby sugar plantation tried to appropriate his village's lands and water, he took eighty armed

villagers and they reclaimed Anenecuilco's land. He repeated this tactic in 1909 and 1910, and effectively began the revolution in Morelos.

Elsewhere in Mexico, Francisco Madero was an hacendado and mild reformer who was emerging as the main opponent to Díaz. Madero began with a non-violent campaign to restore individual liberties, but after being jailed and abused by Díaz's men, he declared the recent elections illegal, claimed the provisional presidency of Mexico, and called for a national uprising. Zapata allied his efforts with those of Madero and continued his attacks in the south. Other revolutionary guerrillas throughout Mexico began additional attacks that were too numerous and widespread for Díaz's weakened army to defeat. Díaz surrendered and fled to Paris and Madero took his idealized plan to Mexico City.

As president, Madero did little to change Díaz's economic and social policies, for his emphasis was political. He wanted a liberal democracy with constitutionally guaranteed rights of freedom of speech, press and suffrage, and no reelection. When Zapata realized that Madero had no intention of solving the terrible inequities in rural Mexico, he separated himself from Madero. In 1911 he declared in the Plan de Ayala that Madero failed the Revolution and that others should now run the country.

Vocabulario para discutir la INTRODUCCION:

inequity- inequidad
appropriate- apropiarse
plantation- hacienda
elect- elegir
suffrage- sufragio
bitter- amargo
reclaim- recuperar
uprising- insurrección

century- siglo
debt- deuda
quality- calidad
take away- quitar
army- ejército
surrender- rendirse
policy- política

encroach- invadir
deprive- privar
boundary- límite
violate- violar
hatred- odio
arms (military)- armas
rights- derechos



C

Ejercicos para comprensión de la INTRODUCCION:

A. Escribe la letra correcta.

- | | |
|---|---------------------|
| ___ 1. los años cuando P. Díaz gobernó México | a. Plan de Ayala |
| ___ 2. por cuántos años había inequidades en México | b. hacendados |
| ___ 3. dueño de una hacienda | c. Morelos |
| ___ 4. el estado donde vivía Zapata | ch. Diego Rivera |
| ___ 5. el hombre que recuperó tierras para los campesinos con un grupo de hombres armados | d. Francisco Madero |
| ___ 6. el presidente que quería "Sufragio Efectivo y No Reección" | e. el Porfiriato |
| ___ 7. el presidente que se rindió a Madero | f. muchos siglos |
| ___ 8. el documento que declara que Madero violó los sagrados principios de la revolución | g. Porfirio Díaz |
| | h. Guadalajara |
| | i. Zapata |

B. ¿Veradero o falso? Escribe V o F y corrige las oraciones falsas.

- ___ 1. Porfirio Díaz hizo mucho para mejorar la situación económica de los campesinos.
- ___ 2. Los hacendados dieron tierra a los campesinos y a los indios.
- ___ 3. Emiliano Zapata era de una familia de hacendados.
- ___ 4. Zapata llegó a ser gobernador de Morelos.
- ___ 5. Como presidente municipal, Zapata resolvió sus problemas con los hacendados con un grupo de campesinos armados.
- ___ 6. Francisco Madero era de una familia de hacendados.
- ___ 7. Como presidente, Madero ayudó mucho a los campesinos.
- ___ 8. Cuando Zapata se dio cuenta de que Madero no iba a resolver los problemas rurales, él lo mató.

C. Preguntas para discutir.

- 1. ¿Cómo era la situación económica y política de los campesinos en 1910?
- 2. ¿Por qué no podía resolver sus problemas con los hacendados legalmente por el sistema judicial?
- 3. ¿Cómo empezó Zapata la Revolución en Morelos? ¿Por qué?
- 4. ¿Por qué no estaba satisfecho Zapata con la presidencia de Madero?

II. PLAN DE AYALA

PLAN DE AYALA- vocabulario

a fin de que- so that
a fin de- in order to
acaudillado- led
apoyo- support
bienes- wealth
bienestar (el)- well-being
cacique (el)- chief, boss
ciudadano- citizen
constar- to be on record
contubernio- evil alliance
dejar en pie- leave in place
derramar- to shed
dueño- owner
ejido- common farming land
entereza- fortitude
falta- lack
hecho- deed
huérfano- orphan
indemnización- compensation
mejorarse- to better
mira- aim
oprimir- oppress
pertenecer- belong
pisar- to step on
poder (el)- power
propietario- owner
reconocer- to recognize
sangre (la)- blood
sembradura- seeding
solapado- hypocritical
sufragio- suffrage, right to vote
sumo- extreme
tirano- tyrant
traicionar- to betray
traidor (el)- traitor
viuda- widow



Plan de Ayala, suscrito por los Grales. Emiliano Zapata, Eusebio Zapata, Francisco Mendoza, Jesús Morales, Jesús Navarro, Otilio E. Montaña, José Trinidad Ruiz, Próspero Capistrán, y otros Jefes y Oficiales, desconociendo a don Francisco I. Madero como Presidente de la República, y reconociendo al Gral. Pascual Orozco como Jefe de la Revolución. [Planes Políticos y otros Documentos. México. 1954. B.I.F.]

PLAN DE AYALA

"Plan Libertador de los hijos del Estado de Morelos afiliados al Ejército Insurgente que defiende el cumplimiento del Plan de San Luis, con las reformas que ha creído conveniente aumentar en beneficio de la Patria Mexicana.

Los que subscribimos, constituidos en junta revolucionaria para sostener y llevar a cabo las promesas que hizo al país la revolución de 20 de noviembre de 1910 próximo pasado, declaramos solemnemente ante la faz del mundo civilizado que nos juzga y ante la nación a que pertenecemos y amamos, los propósitos que hemos formulado, para acabar con la tiranía que nos oprime y redimir a la patria de las dictaduras que se nos imponen, las cuales quedan determinadas en el siguiente plan:

1o. Teniendo en consideración que el pueblo mexicano acaudillado por D. Francisco I. Madero, fue a derramar su sangre para reconquistar libertades y reivindicar sus derechos conculcados, y no para que un hombre se adueñara del poder, violando los sagrados principios que juró defender bajo el lema 'Sufragio Efectivo y No Reelección' ultrajando así la fe, la causa, la justicia y las libertades del pueblo; teniendo en consideración que ese hombre a que nos referimos es D. Francisco I. Madero, el mismo que inició la precipitada revolución, el que impuso por norma gubernativa su voluntad e influencia al Gobierno Provisional del ex Presidente de la República Lic. Francisco L. de la Barra, causando con este hecho reiterados derramamientos de sangre y multiplicadas desgracias a la patria de una manera solapada y ridícula, no teniendo otras miras que satisfacer sus ambiciones personales, sus desmedidos instintos de tirano y su profundo desacato al cumplimiento de las leyes preexistentes emanadas del inmortal Código del 57 escrito con la sangre revolucionaria de Ayutla.

Teniendo en cuenta que el llamado Jefe de la Revolución libertadora de México, D. Francisco I. Madero, por falta de entereza y debilidad suma, no llevó a feliz término la revolución que gloriosamente inició con el apoyo de Dios y del pueblo, puesto que dejó en pie la mayoría de los poderes gubernativos y elementos corrompidos de opresión del gobierno dictatorial de Porfirio Díaz,

Teniendo en consideración que el tantas veces repetido Francisco I. Madero ha tratado de acallar con la fuerza bruta de las bayonetas y de ahogar en sangre a los pueblos que le piden, solicitan o exigen el cumplimiento de las promesas de la revolución llamándolos bandidos y rebeldes; condenándolos a la guerra de exterminio sin conceder ni otorgar ninguna de las garantías que prescriben la razón, la justicia y la ley; teniendo igualmente en consideración que el Presidente de la República Francisco I. Madero, ha hecho del Sufragio Efectivo una sangrienta burla al pueblo, ya entrando en contubernio escandaloso con el partido científico, hacendados, feudales y caciques opresores, enemigos de la revolución proclamada por él, a fin de forjar nuevas cadenas y seguir el molde de una nueva dictadura más oprobiosa y más terrible que la de Porfirio Díaz;

Por estas consideraciones declaramos al susodicho Francisco I. Madero, inepto para realizar las promesas de la revolución de que fue autor, por haber traicionado los principios con los cuales burló la voluntad del pueblo y pudo escalar el poder: incapaz para gobernar por no tener ningún respeto a la ley y a la justicia de los pueblos

2o. Se desconoce como Jefe de la revolución al Sr. Francisco I. Madero y como Presidente de la República por las razones que antes se expresan, procurándose el derrocamiento de este funcionario.

3o. Se reconoce como Jefe de la Revolución Libertadora al ilustre C. Gral. Pascual Orozco, segundo del Caudillo D. Francisco I. Madero, y en caso de que no acepte este delicado puesto, se reconocerá como Jefe de la Revolución al C. General D. Emiliano Zapata.

5o. La Junta Revolucionaria del E. de Morelos no admitirá transacciones ni componendas hasta no conseguir el derrocamiento de los elementos dictatoriales de Porfirio Díaz y de Francisco I. Madero, pues la nación está cansada de hombres falsos y traidores que hacen promesas como libertadores y que al llegar al poder se olvidan de ellas y se constituyen en tiranos.

6o. Como parte adicional del plan que invocamos, hacemos constar: que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados, científicos o caciques a la sombra de la justicia venal, entrarán en posesión de esos bienes inmuebles desde luego, los pueblos o ciudadanos que tengan sus títulos

7o. En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos no son más dueños que del terreno que pisan, sufriendo los horrores de la miseria sin poder mejorar en nada su condición social ni poder dedicarse a la Industria o a la Agricultura, por estar monopolizadas en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas; por esta causa se expropiarán previa indemnización, de la tercera parte de esos monopolios a los poderosos propietarios de ellos, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México, obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos o campos de sembradura o de labor y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos.

8o. Los hacendados, científicos o caciques que se opongan directa o indirectamente al presente plan, se nacionalizarán sus bienes y las dos terceras partes que a ellos les correspondan, se destinarán para indemnizaciones de guerra, pensiones de viudas y huérfanos de las víctimas que sucumban en la lucha del presente plan.

9
10o. Los jefes militares insurgentes de la República que se levantaron con las armas en la mano a la voz de D. Francisco I. Madero, para defender el plan de San Luis Potosí y que se opongan con fuerza armada al presente plan, se juzgarán traidores

"Pueblo mexicano, apoyad con las armas en la mano este plan y haréis la prosperidad y bienestar de la patria.

Libertad, Justicia y Ley.

Ayala, noviembre 25 de 1911.



General Francisco Villa y General Emiliano Zapata en el Palacio Nacional

Ejercicios para practicar el vocabulario de PLAN DE AYALA:

A. EN PAREJAS: Da una definición oral en español para estas palabras. Después presenta las definiciones a la clase.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. pertenecer | 8. oprimir |
| 2. la sange | 9. el apoyo |
| 3. el poder | 10. el cacique |
| 4. traicionar | 11. el traidor |
| 5. el ciudadano | 12. el dueño |
| 6. el ejido | 13. mejorarse |
| 7. la viuda | 14. el huérfano |

B. Lee otra vez el PLAN DE AYALA. Escribe una palabra de ese plan que se asocia con cada palabra en esta lista.

Ejemplo: apoyo - apoyar

- | | | |
|-------------------|----------------|---------------|
| 1. amor | 9. oprimir | 17. ciudad |
| 2. considerar | 10. dictador | 18. sembrar |
| 3. caudillo | 11. escándalo | 19. mejor |
| 4. derramado | 12. hacienda | 20. libertad |
| 5. revolucionario | 13. sangre | 21. poseer |
| 6. multiplicar | 14. prometer | 22. ciencia |
| 7. persona | 15. traicionar | 23. nación |
| 8. débil | 16. respetar | 24. prosperar |

(Respuestas: 1. amados 2. consideración 3. acaudillado 4. derramar
5. revolución 6. multiplicar 7. personal 8. debilidad 9. opresión
/opresor 10. dictatorial/dictadura 11. escandaloso 12. hacendado
13. sangriento 14. promesa 15. traidor 16. respeto 17. ciudadano
18. sembradura 19. mejorarse 20. libertades 21. posesión 22. científicos
23. nacionalizar 24. prosperidad)

C. Da una oración oral con una de las palabras en cada pareja de ejercicio B.

Ejercicios de comprensión del PLAN DE AYALA:

A. Escribe la respuesta correcta según el PLAN DE AYALA.

1. Los autores del Plan de Ayala quieren dar fin a la _____ que los oprime.
2. Los revolucionarios han derramado su _____ para ganar las libertades que quieren.
3. El caudillo de México cuando escriben este Plan es _____.
4. Estos escritores dicen que Madero ha hecho todo para satisfacer sus _____ personales, y no para el país.
5. Madero inició esta revolución con el apoyo de _____ y del _____.
6. Los problemas empiezan cuando Madero no cambia los elementos _____ del gobierno de Díaz.
7. Madero has entrado en un _____ escandaloso con los enemigos de la revolución.
8. Dice que van a sufrir una nueva _____ más terrible que la de Porfirio Díaz.
9. Madero es inepto. No puede realizar las promesas de la _____.
10. Lo peor es que Madero ha _____ los principios de la revolución, y que no tiene ningún _____ a la justicia de los pueblos.
11. Ellos reconocen a _____ como Jefe de la Revolución.
12. Dicen que México está cansado de hombres falsos y _____.
13. Cuando los hombres falsos llegan al poder, no recuerda sus promesas y se convierten en _____.
14. Este documento da todos los terrenos y aguas usurpados por los hacendados a los _____ o _____ que tengan sus títulos.
15. Usarán los bienes de los hacendados enemigos para compensaciones de guerra y pensiones para las _____ y los _____ de las víctimas de la Revolución.
16. Declaran que los partidarios de Madero que se oponen a este Plan serán considerados _____.
17. Zapata quiere que el pueblo mexicano apoye su plan con _____ en la mano.

(Respuestas: 1.tiranía 2.sangre 3.Madero 4.ambiciones 5.Dios, pueblo
6.corrompidos 7.contubernio 8.dictadura 9.promesa 10.traicionado, respeto
11.Orozco 12.traidores 13.tiranos 14.pueblos, ciudadanos 15.viudas, huérfanos
16.traidores 17.armas)

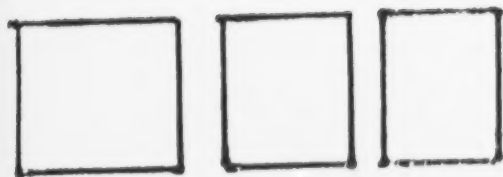
B. Preguntas para discutir. Usa la información de la Introducción y del *Plan de Ayala*.

1. ¿De qué parte de México son los que escribieron el *Plan de Ayala* ? ¿Por qué era que las personas de esa región participarían en la Revolución?
2. ¿Cómo describen ellos el gobierno de México de Madero?
3. ¿Por qué participó Madero en la Revolución, según el *Plan* ?
4. ¿Cuáles son algunos de los adjetivos o frases que usan en este documento para describir a Madero personalmente?
5. ¿Cómo era el gobierno de Porfirio Díaz?
6. ¿Qué hizo Madero que "traicionó" los ideales de la Revolución?
7. ¿Quiénes son los dos hombres que proponen para la presidencia de México? ¿Por qué?
8. ¿Qué van a hacer para mejorar la vida del campesino? ¿Por qué?
9. ¿Qué les pasará a los que se opongan al *Plan* ?
10. En tu opinión, ¿va a tener éxito el *Plan* ? Explica.

Ejido agrícola

Colonia agrícola

Pequeña propiedad



No venta
No compra

Compra
Venta con autorización del grupo

Tierra individual que
se puede vender o seccionar

Con artículo 27 y NAFTA, el ejido
sería la colonia agrícola. El ejido
desaparecerá.

231

K

232

LA OTRA CARA DE LA MEDALLA DE LA REVOLUCION MEXICANA

por

MARGARET GUY
PROSPECT HIGH SCHOOL
SARATOGA, CALIFORNIA

Bajó en Jalisco la población del campo: durante los últimos 25 años, la población rural descendió de 57 por ciento a 40 por ciento, debido a la carencia económica del campo, deficiente planeación agropecuaria, créditos insuficientes e inseguridad, en la tenencia de la tierra (. . .). La preocupación por mejores niveles de cultura y el desarrollo de la industria y el comercio, también son causa del éxodo del campo a las ciudades (Excelsior, julio 1976).

NEH Institute, "Mexico in Transition"
Summer 1994
University of Oregon

RESUMEN

Esta unidad ha sido preparada para ser utilizada después de una unidad sobre la Revolución Mexicana y es para estudiantes de nivel avanzado (del cuatro, o AP). Se trata de la literatura post-revolucionaria y consiste en dos obras representativas, una excerta de la breve novela Las batallas en el desierto por José Emilio Pacheco y el cuento "Nos han dado la tierra" por Juan Rulfo.

La unidad entera es un esfuerzo de combinar, en forma pedagógica, todos los sectores estudiados en este instituto de NEH: metodología, historia, literatura y socio-economía.

Se entiende que los estudiantes ya están familiarizados y han usado tanto el método de hacer una lectura como los términos literarios y asuntos de gramática y sintaxis que se requieren en las actividades de esta unidad.

De propósito, he evitado dividir la unidad en ciertos tiempos u horas porque esto dependerá del profesor, la dinámica del grupo de estudiantes, y la duración de las sugeridas discusiones y actividades de rebusca.

Objetivos de la unidad

1. Familiarizar a los estudiantes con la literatura post-revolucionaria de México.
2. Provocar un interés, por medio de esta literatura, por los cambios que ocurrieron en México después de la revolución, sean agrarios, políticos, económicos, psicológicos, o sociales.
3. Comparar o contrastar estos cambios de la sociedad mexicana con los que ocurrieron en la sociedad estadounidense.
4. Desarrollar la interpretación de una obra literaria por medio de la trama, personajes, acción, lugar, y lenguaje literario del autor.
5. Desarrollar la habilidad de expresarse por medio de participación en discusiones.
6. Analizar las ideas presentadas, directamente o implícitamente, en las dos obras literarias.
7. Continuar la práctica con la gramática y la sintaxis del idioma español.
8. Continuar el aprender de las destrezas de leer por comprensión y el pensar analítico.
9. Aprender más vocabulario por medio de la lectura y ejercicios.

"Nos han dado la tierra"

I. Pre-reading

A. Con el título escrito en la pizarra, los estudiantes especulan sobre el tema de la obra y mencionan palabras que asocian con el tema. El profesor acepta todas las palabras y las escribe en la pizarra. El significado de unas palabras se puede dar por medio de una definición, ejemplo, sinónimo, o antónimo.

B. Discusión

¿Qué cambios han ocurrido en la vida agraria de los Estados Unidos? ¿Crees que el gobierno mexicano logró las reformas agrarias que intentó lograr según la Constitución de 1917? ¿Cuál es la condición económica de los campesinos de México? ¿Cuáles son unos de los problemas con que se confrontan los campesinos? ¿Qué ha pasado recientemente en Chiapas que nos indica que la injusticia y el abandono estatal de los indios continúa ?

C. Breve biografía del autor

Juàn Rulfo nació en 1918 en Jalisco. Es uno de los escritores más importantes de la literatura post-revolucionaria a pesar de que cuenta con sólo dos volúmenes: El llano en llamas, conjunto de cuentos publicado en

1953 y una breve novela titulada Pedro Páramo, publicada en 1955. Como sus libros estuvieron publicados en la década del cincuenta, estuvieron insertos en los condicionamientos económicos, políticos, y culturales de esa época. En el cuento "Nos han dado la tierra," Rulfo propone mostrar los afectos negativos de una revolución que no logró verdaderas reformas en el reparto agrario.

II. Reading

A. Skimming

1. Identifica los siguientes elementos:
 - a. los personajes
 - b. el narrador
 - c. el estilo literario
 - d. el nombre dado a la tierra otorgada

B. Scanning

1. Haz una lista de los verbos reflexivos que se encuentran en el cuento.
2. Subraya las frases que hablan o describen el Llano.
3. Encuentra los sinónimos de las siguientes palabras:

hallar
calle
aldea
andando

enorme
deseábamos
conversar
continua

4. Encuentra los antónimos de las siguientes palabras:

antes	hambre
al principio	mal
nadie	nada
cielo	acá
adelante	abajo
hablaría	peor
se frían	subimos
cerca	afuera

5. Pon en paréntesis los párrafos que describen, directamente o implícitamente, el ambiente.

C. Intensive Reading

1. Haz una lista de cognados que se encuentran en la narración.
2. Subraya las frases que, en tu opinión, contienen algún simbolismo. Si es posible, explica el simbolismo.
3. Empareja las siguientes frases con el personaje que las dijo o las pensó.

<u>Frases</u>	<u>Personajes</u>
_____ Puede que llueva.	a. Melitón
_____ ¿Quién diablos haría este llano tan grande?	b. Faustino
_____ Eso de quitarnos la carabina hicieron bien.	c. narrador
_____ Del pueblo para acá es de ustedes.	d. Esteban
	e. delegado
	f. oficiales

- _____ Es el latifundio al que tienen que atacar,
no al gobierno que les da la tierra.
- _____ Ésta es la tierra que nos han dado.
- _____ Melitón no tiene la cabeza en su lugar.
- _____ No la merqué, es la gallina de mi corral.
- _____ ¡ Por aquí arriendo yo!
- _____ La tierra que nos han dado está allá arriba.
- _____ Servirá aunque sea para correr yeguas.

D. Comprehension

1. ¿Es el título un título apropiado para el cuento? ¿Por qué?
2. ¿Por qué se repite la palabra "nada" tantas veces?
3. ¿Qué significan los ladridos de los perros?
4. ¿Por medio de quién o de qué se define el personaje de Esteban? Da ejemplos específicos.
5. ¿Qué efecto tiene al lector la descripción de paisaje?
6. ¿Cuál es el estilo literario de este cuento?
7. ¿Para qué ha guardado Esteban la gallina tan cuidadosamente?
8. ¿Qué simboliza la gallina?
9. ¿Cuál es la diferencia entre el modo en que se ve el Llano por el delegado y el de los campesinos?
10. ¿A qué se refiere "allá arriba"?
11. ¿Cuál es el objetivo del cuento?

12. ¿Parecen ser auténticos los personajes?
13. ¿Qué propone mostrar deliberadamente el cuento?
14. ¿Qué imagen de una realidad verificable compone esta obra de Rulfo?
15. ¿Qué lenguaje usa el autor para orientar la lectura en la dirección de sus mayores preocupaciones de escritura?

III. Post-reading

A. Integration

1. Escribe las frases siguientes en el pasado.
 - a. No decimos lo que pensamos.
 - b. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más.
 - c. Hemos vuelto a caminar.
 - d. No hay nada.
 - e. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano.
2. Escribe las siguientes frases negativas en otro modo negativo.
ejemplo: No tengo nada. Nada tengo.
 - a. Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego.
 - b. No hay ni pájaros ni conejos.
 - c. No hay nada.
 - d. Ahora no traemos ni siguiera la carabina.

3. Llena los espacios con la forma correcta de la palabra en paréntesis.
 - a. Yo siempre he _____ (pensar) que en eso de quitarnos la carabina hicieron bien.
 - b. De haber _____ (llover) quizá se me ocurrieron _____ (otro) cosas.
 - c. Antes andábamos a caballo y _____ (traer) terciada una carabina.
 - d. Porque a nosotros nos dieron esta costra de tepetate para que la _____ (sembrar).
4. Rulfo usa mucho lenguaje figurativo. Encuentra un ejemplo de simbolismo, símil, metáfora, personificación y alusión.
5. La frase del delegado, "Eso manifiéstelo por escrito" contiene una ironía amarga. Procura explicarla.
6. Discute con un compañero de clase lo que significa la palabra "burocracia" y, juntos, escriban una lista de hechos que puedan ocurrir en un sistema burocrático. Después, busquen algo en el cuento que muestra la burocracia en el sistema del gobierno mexicano.

7. Discusión entre estudiantes en grupos de tres. Cada alumno tiene que explicar su reacción al cuento por medio de frases o párrafos que justifican esta reacción.
8. ¿Qué revela el autor por ser un narrador participante? ¿Habría sido la narración tan eficaz si él fuera sólo un espectador?
9. Comenta en los males que revela Rulfo en este cuento.
10. Los estudiantes escriben preguntas sobre detalles que se encuentran en el cuento. Los otros estudiantes, o el profesor, tienen que dar las respuestas.

B. Beyond the Text

1. Dicen que Rulfo es un autor del "regionalismo." Formula una interpretación del cuento que le pudiera haber clasificado con el "universalismo."
2. Unos de los momentos de la historia mexicana que son importantes para leer a Rulfo son el período de "exaltación nacionalista" de la Revolución Mexicana y los períodos presidenciales de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Busca información sobre uno de estos períodos y prepara un reporte para la clase.

3. Busca información sobre los latifundios y los ejidos y preséntala en clase.
4. Prepara una comparación o contraste entre los elementos del regionalismo y universalismo, realismo social y significación mítica de este cuento.

Nota: Esta actividad puede ser hecha en grupos.

5. Haz un estudio sobre el fenómeno de la diáspora de los campesinos hacia las ciudades y la frontera que ocurrió durante la época post-revolucionaria que explica la atmósfera desolada del paisaje de Rulfo. ¿Cuáles eran los resultados socio-económicos de esta diáspora. ¿Cómo ha afectado la ecología de México?

Las batallas en el desierto

I. Pre-reading Activities

- A. Discusión sobre las memorias que tienen el profesor y los estudiantes de cuando tenían ocho a doce años de edad.

¿Qué pasaba en su país y en el mundo? ¿Con qué películas, música, programas de televisión, productos, celebridades, y acontecimientos, en general, asocian esa época? ¿Qué cambios sociológicos, políticos, económicos y agrarios (ecológicos también) han ocurrido desde entonces? ¿Han resultado estos cambios en un mejoramiento del país? Si sí, ¿en qué sentido? Si no, ¿por qué?

B. Breve biografía del autor

José Emilio Pacheco nació en la Ciudad de México, el 30 de junio de 1938. Perteneció a la generación de escritores post-revolucionarios y ha escrito obras dramáticas, crítica literaria, poesía, cuentos y novelas. En 1957 recibió el Premio Nacional de Literatura de México por su volumen de poesía titulado Tarde o temprano: obra poética reunida. Las batallas en el desierto es una breve novela que trata del tema de la transformación y la deformación de una ciudad y un chico, ambos arrastrados por la historia y la modernización.

II. Reading

Capítulo 1 de Las batallas en el desierto

A. Skimming

1. Identifica los siguientes elementos:

- a. estilo literario
- b. personaje principal
- c. el lugar
- d. unos productos estadounidenses
- e. el nombre del presidente
- f. unas comidas estadounidenses

2. Haz una lista de palabras que se derivan del inglés.

3. Scanning

1. Encuentra los antónimos de las siguientes palabras:

antes
nuevo
vacías
pequeños
pueblo

preguntaba
particular
moralidad
escasez
sucias

2. Encuentra los sinónimos de las siguientes palabras:

auto	particular
preferida	enormes
caminos	abundancia
idioma	automóviles
viejo	solamente

e. Encuentra palabras que vienen de la misma raíz con la de las siguientes:

antigüedad	invadir	esperar
aventurero	enfermedad	cruz
correr	monumental	modernización
circulación	obedecer	único
productor	moral	blanco

4. Subraya las referencias al extranjero.

C. Intensive Reading

1. Subraya las frases más importantes y significativas de la narración.
2. Haz una lista de los cambios que ocurrieron en el espacio de los años.

D. Comprehension

1. ¿Quién es el narrador?
2. ¿Cuándo tienen lugar los acontecimientos que nos está contando él?
3. ¿Ha transcurrido mucho tiempo entre estos acontecimientos y el momento de la narración?

4. ¿Qué sentimiento muestra el narrador hacia la época de que se acuerda?
5. ¿Quién era el presidente de México durante esta época y qué imagen de su presidencia proyecta la narración?
6. ¿Qué frase usa el narrador que nos indica que Alemán se creía ser sobrepoderoso?
7. ¿Qué se auguraba para el "impensable" 1980?

III. Post-reading

A. Integration

1. Pon las palabras mezcladas en el orden correcto (sin usar el texto).
 - a. atraviesa, angustioso, El, un, por, momento, mundo
 - b. que, el, Hay, gusto, de, blanquear, mexicanos, los
 - c. le, nada, faltaría, A, nadie
 - d. primeros, después, Circulaban, producidos, guerra, de, coches, la, los
 - e. a, en, partes, Volvía, puertorriqueño, sonar, bolero, todas, antiguo.

2. Explica la frase "Me acuerdo, no me acuerdo." Aparte de la distancia temporal, ¿hay otros motivos que han influido esta incertidumbre en las memorias del narrador?
3. Si hubieras vivido en esa época, ¿te habría parecido viable lo que se auguraba para el 1980? Explica y da ejemplos.
4. Durante el gobierno de Miguel Alemán, había una industrialización que facilitó la inversión extranjera en México, especialmente la de las compañías estadounidenses. Según lo que se dice en la narración ¿cuál era el resultado? En tu opinión, ¿cómo influyó eso la sociedad mexicana? ¿Era una influencia buena o mala? ¿En qué sentido retardó, o impidió, las reformas agrarias y la condición social y económica de la gente indígena del país?

Nota: Esta parte se puede usar como el tema de una discusión o el tema de un ensayo.

5. La narración termina con la frase "Hay que blanquear el gusto de los mexicanos." ¿Cómo es esta frase la antítesis de uno de los ideales de la revolución?

B. Beyond the Text

1. Reporte oral

Busca información sobre la presidencia de Miguel Alemán (1946-1952) y preséntala en clase.

2. Los estudiantes como narradores

Usando la narración como ejemplar y manteniendo el mismo estilo literario, escribe una narración de sus propias memorias de cuando tenía doce años.

Nota: Estas narraciones pueden ser exhibidas en las paredes del salón de clase junto con fotos y objetos representativos de la moda, productos, actores, músicos, acontecimientos, etc. mencionados en ellas. El profesor debe participar siempre.

3. Una entrevista con el narrador

Prepara unas preguntas para entrevistar a un narrador de estas narraciones exhibidas en las paredes. Después, entrevístale.

Nota: Se puede hacer un video de las entrevistas.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Margaret Guy)

Excert from Juan Rulfo, "Nos han dado la tierra" El Llano en
Llamas"

LOS MURALES DE JOSE CLEMENTE OROZCO EN DARTMOUTH COLLEGE



María Ermelina Hernández
Hanover High School
Hanover, NH

NEH "México in Transition"
June-July 1994
University of Oregon

BEST COPY AVAILABLE

Unidad pedagógica: Los murales de José Clemente Orozco en Dartmouth.

Parte de la historia de México está representada en los frescos de Orozco en la biblioteca Baker de Dartmouth College en Hanover, N.H. Estos murales fueron pintados durante los años 1932-34 cuando él estuvo como Catedrático visitante en esos años.

Estos murales son un valioso recurso que tenemos en nuestra comunidad. Los utilizaré para introducir, discutir y desarrollar temas sobre la historia, literatura, y arte de México. Los alumnos de cuarto y quinto año de la clase de español tendrán la oportunidad de visitar estos murales. Uno de los objetivos es para que los alumnos comprendan los cambios que sufrió la civilización azteca y el legado de problemas que dejó la intervención española.

Un punto importante de los frescos de Orozco que están en la biblioteca Baker es que él desarrolló sus ideas con un concepto de formas de "América" y representó los sentimientos de "América." Hay ciertos temas que están representados: la desigualdad, la corrupción y la crueldad; la sumisión de las masas que sufren o mueren por ideales que no comprenden. Estos murales expresan el movimiento revolucionario político y artístico como también los pensamientos del artista en un continente del movimiento del arte moderno.

Espero que con esta unidad los alumnos puedan admirar a uno de los grandes muralistas de México y que puedan relacionar el pasado con los sucesos del presente.

Los Murales de J.C. Orozco en Dartmouth College

Enfasis en:

Anexo 1

Paneles de la 1a parte:

#3 Guerreros Aztecas

#4 La Venida de Quetzalcoatl

Paneles de la 2a parte

#8 Cortés y la Cruz

#11 Hispanoamérica

Paneles Centrales

El Hombre Moderno de la industrialización

Unidad Pedagógica diseñada para los alumnos del IV y V nivel.

OBJETIVOS GENERALES

Los estudiantes:

1. Tendrán la oportunidad de aprender sobre México, su país vecino; apreciar su cultura por medio del arte, literatura e historia.
2. Desarrollarán un sentido por el arte por medio de los murales de J.C. Orozco.
3. Identificarán y analizarán problemas del presente relacionándolos con los cuentos históricos.
4. Aumentarán su conocimiento geográfico, histórico y literario por medio de lecturas escogidas.
5. Practicarán el lenguaje oral y escrito.
6. Aprenderán a respetar las diferencias de otras culturas.
7. Aprenderán técnicas de pinturas de frescos.
8. Trabajarán en grupos usando las técnicas de una educación cooperativa.

Día 1: Geografía de México.

Presentación: Mostrar el mapa de México. Los alumnos podrán localizar las ciudades principales y los lugares donde se desarrollaron las grandes civilizaciones: Azteca y Maya.

Actividades: 1. Práctica de identificar lugares en el mapa.
2. Mirar y discutir el video "México: Arte y Literatura"

Tarea: Lecturas: "El Aguila y el nopal" de Miguel León-Portilla.
Poema: "Quetzalcoatl y los Toltecas" de León-Portilla. Este poema también se utilizará para crear un mural en la sala de clase.

Anexo 2

Día 2: Los Aztecas - (the long wall, west wing)
Guerreros Aztecas (Panel #3)
La Venida de Quetzlacoatl (Panel #4)

Presentación: Discutir y analizar la lectura: "El Aguila y el nopal" y el poema "Quetzalcoatl y los Toltecas"
Puntos de gramática: los adjetivos descriptivos usados en las mencionadas lecturas: los verbos en el pretérito e imperfecto.

Actividades: Los estudiantes se formarán en grupos de tres para desarrollar los siguientes temas basados en las lecturas:

1. Descripción de los emblemas de los aztecas: el águila, el nopal, el tigre, la serpiente emplumada.
2. Descripción de los aztecas guerreros.
3. El azteca
 - a. su estructura
 - b. su sociedad
 3. su economía: productos y minerales
 4. sus conocimientos de matemáticas, ciencias y astronomía

Cada grupo tendrá 5 minutos para su presentación oral

Día 3: Continuación de los Aztecas

Presentación: Proporcionar una fotocopia del 4a panel:
"La Venida de Quetzalcoatl" - Repasar la información de las lecturas anteriores - Los alumnos opinarán sobre la pintura.

Actividades: Las siguientes actividades están diseñadas para desarrollar proficiencia oral y escrita.

a. Oral: "La Venida de Quetzalcoatl" (Panel #4) Orozco en este panel representó simbólicamente el comienzo de la comprensión y cooperación, cualidades de una sociedad civilizada.

b. Escrita: Los alumnos escribirán un corto ensayo con la siguiente situación, siempre basándose en la pintura: "Tú eres Quetzalcoatl. Expresa ¿Qué quieres de tu pueblo? ¿Qué les dices?"

Tarea: Lecturas: "El Mensaje - No soy de oro" por Francisco Monterde Anexo 3

Día 4: La llegada de Cortés: La Conquista (Panel #8 Cortés y la Cruz)

Conferencia: Datos biográficos de Cortés. Señalar en el mapa el viaje de Cortés de Cuba a México.

Actividades: Cortés y su encuentro con Moctezuma:

1. Canción: La Malinche (Canción del ciego)
2. Discusión del contenido
3. Repasar vocabulario
4. Cantar o escuchar
5. Usos del Pretérito e Imperfecto - a. analizar unas frases de la canción explicando la diferencia entre los usos del Pretérito e Imperfecto.
b. Las Lecturas: "El Mensaje" "No soy Oro" preguntas de comprensión.
6. Repaso de vocabulario: Los alumnos se pondrán en pareja. Cada uno tendrá una lista diferente de palabras. Oralmente explicará la palabra a su compañero en español para que él/ella deduzca la palabra.

Tarea: Leer la breve biografía de José Clemente Orozco y los murales en Dartmouth. Repasar los verbos en forma imperativa que se usan para dar direcciones.

Día 5: Viaje a la biblioteca Baker para admirar los murales de Orozco. Esta visita será coordinada con el director de la Biblioteca Baker.

Actividad antes de la visita: Como dar y seguir direcciones - Todos los alumnos y la profesora caminarán a la biblioteca. Ellos deben de seguir las direcciones escritas y reglas de comportamiento. En esta actividad se emplean las formas de los verbos imperativos.
Actividad en la biblioteca: Los alumnos tendrán una lista de frases y detalles para observar. Ellos deben tomar apuntes concentrándose en los paneles. (3,4,8, 11, Centrales)

Día 6: Discusión sobre los murales de José Clemente Orozco.

Presentación: Dar un bosquejo sobre los frescos de Orozco

Actividad: Los alumnos expresarán oralmente sus impresiones sobre los murales que observaron, usando la guía y apuntes que hicieron durante la visita.

Actividad escrita: Escribir un ensayo dando su opinión de un fresco basándose en la información que han recibido anteriormente.

Día 7: Hispanoamérica - Panel # 11 - Orozco sugiere el derecho de

protestar. Representa al campesino revelándose contra la opresión.

Presentación: Conferencia sobre la revolución y los problemas económicos que todavía no se han resuelto y que siguen amenazando la estabilidad de muchas regiones: la demografía, la pobreza, el gobierno, Chiapas

Actividad: Los alumnos tendrán párrafos cortos proporcionando información de los temas mencionados. Su trabajo será clasificarlos según sea la categoría del problema.

Tarea: Buscar información sobre los temas mencionados, excepto Chiapas, lo cual será otra unidad.

Día 8:

Actividades: 1. Los alumnos darán un breve informe sobre la información adquirida.

2. Juego "Jeopardia" Este juego tiene como objetivo repasar y reforzar la información sobre la revolución y los problemas económicos.

Tarea: Asignar a los estudiantes ir a la biblioteca y buscar información sobre los sucesos ocurridos en Chiapas usando revistas como Time, Newsweek, y periódicos, etc. Esta tarea es para darles información y motivarlos para que se mantengan en contacto con los sucesos que ocurren en otros países, especialmente en México.

¿Dónde está Chiapas?

¿Qué ocurrió el 1 de enero de 1994? ¿Porqué?

¿Quiénes son los zapatistas?

¿Cuáles son sus peticiones?

¿Qué hace el gobierno?

Personas importantes

Día 9: El hombre moderno y la industrialización (Paneles centrales) Orozco representa en estos paneles la nueva cultura profetizada en el "Regreso de Quetzalcoatl"

Presentación: Discusión del significado de los paneles del Hombre moderno y la industrialización en "México"

Actividades: Los alumnos en grupos de 3 ó 4 harán una lista de resumen de las ventajas y desventajas de la modernización. Ellos deben comparar y contrastar de acuerdo a los hechos históricos y sucesos recientes.

Día 10: Reportes sobre Chiapas. (Introducción a una nueva unidad)

Actividades: Los alumnos darán su información sobre chiapas a la clase usando métodos de educación cooperativa. Ellos tendrán la obligación como grupo llegar a un acuerdo sobre que información proveer a la clase.

Días 11, 12, 13: Pintemos un Mural

Esta actividad se hará con la coordinación del departamento de arte. Los estudiantes recibirán una charla sobre los frescos: los materiales que se usan, los colores, y las formas de las figuras, haciendo mención a los frescos de Orozco. Los alumnos trabajarán en grupo. Cada grupo tendrá parte del poema "Quetzalcoatl y los Toltecas" por León-Portilla. (estudiado anteriormente). Cada grupo representará las escenas del poema en forma artística usando lienzos de papel. Ellos tendrán que usar horas fuera de la clase para terminar el mural.

Día 14: Presentación de la obra: Cada grupo dará una explicación oral basada en su "fresco".

BIBLIOGRAFIA

Alfaro Siqueros, David. Art and Revolution. 1975: Lawrence and Wishart, London.

Copeland, Kite, Sandstedt. Literatura y Arte. 1989: Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, FL.

Dickerson, Albert F. The Orozco Frescoes at Dartmouth. 1962: Dartmouth Publications, Dartmouth, NH.

Menton, Seymour and María Herrera Sobek. Saga of Mexico. 1962: Bilingual Press, Tempe, AZ.

Zaid, Gabriel. Omnibus de Poesía Mexicana. 1989: Siglo XXI editores, Mexico.

Museo: José Clemente Orozco. 1960: Mexico: Talleres Gráficas de Librería Madero.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Margaret Guy)

Excerpt from Juan Rulfo, "Nos han dado la tierra" El Llano en Llamas

Series of black and white illustrations of Orozco murals from Baker Library, Dartmouth

Excerpt from Miguel León-Portilla, poem "Quetzalcóatl y los toltecas," De Teotihuacán a los aztecas

Two short prose narratives of Moctezuma "El mensaje" and "No soy de oro", source unknown

DIEGO RIVERA Y SU OBRA

Curriculum Unit Prepared by
Charlotte A. Hill

NEH Institute: Mexico in Transition
University of Oregon
July, 1989

INTRODUCTION

In my fourth year class, I use a series of texts entitled Intermediate Spanish by Copeland, Kite, and Sandstedt. The individual texts are called Conversación y repaso, Literatura y arte, and Civilización y cultura. The material is integrated through a thematic approach. When dealing with the theme "Aspectos economicos de Hispanoamerica", the literature and art text uses Juan Rulfo's Así somos pobres as an example. Three paintings of Diego Rivera are used as art examples. My intent with this unit is to amplify the material I have on Diego Rivera. I think this can be done with a short library unit used in conjunction with the text. Hopefully after completing this unit, my students will have a better appreciation and understanding of Diego Rivera's art as well as an understanding and appreciation of art in general. Into this art, I hope the students will be able to integrate the history of the time period including political, economic, and social movements. Above all in this world of never-ending information, I would like for my students to be able to access this information and process it for themselves.

ACTIVITIES

Day 1

As an introduction to the unit, the class will read and discuss the short selection on Diego Rivera from the text. (See addendum A.) I will explain that it would be nice to do a more in-depth study of Rivera than contained in the text. I will ask the students what areas they think

should be covered to better understand Diego Rivera and his art. Hopefully, I can guide them into saying that they should know more about the history of Mexico during this time period, that they should know something about Rivera's life, that they should know what he painted, why he chose the themes that he did as well as know something about his style of painting. I would then suggest that it might be nice to know what major political, economic, and social events were taking place in the rest of the world during this time period. (Students never seem to be able to fit everything together.) From this discussion, I hope to get four groups to do research on the following topics:

1. A brief history of Mexico (1887-1959)
2. A biography of Diego Rivera
3. A study of Rivera's painting
4. A brief time line of what was happening in the rest of the world between 1887 and 1959 including wars, revolutions, depressions, inventions, musical and literary trends, etc.

Hopefully each student will be able to choose a group that most interests him. It will be explained that each group will make an oral presentation of at least 15 minutes. Each member of the group may take part or one person may be chosen as a representative of the group to do the presentation. If possible, a variety of materials should be used in the presentations, ie. slides, pictures, etc.

Days 2, 3, and 4

These days will be spent in the media center doing research. Any additional research will be done on their own time. (I will be sure that

the assignment falls over a weekend.) The school library has a very nice selection of art books and slides which can be used in the presentations. I, too, have several books explaining Rivera's painting. My art teacher friends will not be overlooked when searching for materials. For those groups working with the historical background of the time period, I have found that there are some very good computer programs available which make time lines etc. very accessible. With changing times, one of the most important things about this unit is learning to find information.

Days 5 and 6

The completed projects will be presented with time allowed for discussion from the class and additional input from me.

Day 7

I will show a video entitled Portrait of an Artist: The Frescoes of Diego Rivera. This, hopefully with a short discussion, will pull the reports together.

Day 8

I will return to my text and discuss the three paintings which have been included by Rivera. (This may be short or long discussion depending on whether these paintings were discussed in the group report.) All questions accompanying the pictures will be discussed. (See addendum B, C, and D.)

Day 9

The students will be asked to answer four questions found as a culminating activity in their texts. They may use any notes or materials that they have available in helping them write their answers. (See addendum E.)

At the conclusion of the period, an extra-credit project will be assigned which may be turned in two weeks later. One or several students may make a mural using Rivera's themes and imitating his style. Another choice for an extra-credit project will be to compare the murals of Thomas Hart Benton with those of Diego Rivera. (Benton was a contemporary of Rivera, and some of his most famous murals adorn the Missouri capital building.)

EVALUATION

This will be a very subjective thing on my part. Each person will receive 150 points for working on the group report. I will observe very carefully each student's input into the project. I also will ask each student to submit a list of what he has done in preparing and giving the report. The written responses to the questions answered on the last day will be worth 50 points. The extra-credit project--if one chooses to do it--will be worth 40 points.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Charlotte Hill)

Excerpt from "Aspectos Económicos de Hispanoamérica, 117-121 (see
bibliography page preceding)

Pancho Villa en la cruz:

Una visión histórica-literaria

por David Marlow

Parkersburg High School

Parkersburg, West Virginia

"Mexico in Transition"

NEH Summer Institute

University of Oregon, Eugene, Oregon 1994



PANCHO VILLA EN LA CRUZ

PLAN:

El desarrollo de un breve estudio de La Revolución Mexicana vista por los ojos de una de las figuras cumbres de aquella época, Pancho Villa.

NIVEL:

Avanzado (español IV)

OBJETIVO:

Intentar averiguar quién era "el verdadero Pancho Villa".

RACIONAL:

Tengo dos razones por intentar abordar este tema. Primero, yo tenía problemas en entender todos los aspectos de la Revolución Mexicana y quisiera simplificarla (si fuera posible) para mis alumnos. Además, surge otra dificultad - eso de la interpretación de la historia. Cuando se menciona el nombre de Pancho Villa se evocan varias reacciones entre los alumnos normalmente. Algunos opinan que es el gran (y estereotípico) bandido mexicano cuyo único propósito era matar a los "yanquis" que no le apoyaban. Otros le ven como un rebelde, pero en el peor sentido de la palabra. Eso se traduce como "terrorista" hoy día. La verdad es que hay ciertos conflictos entre la leyenda de Pancho Villa y su historia. Propongo presentarles a mis alumnos una corta unidad que se tratará de Pancho Villa, tanto de la perspectiva literaria como de la histórica. Haremos un esfuerzo a enterarnos de la verdadera personalidad de él.

MODO:

- 1) Presentación formal y video para ayudarles formar cierta base de comprensión del período histórico por el cual estaba pasando México durante los años 1910 a 1920.
- 2) Una lectura factual para informarles de la vida de Pancho Villa.
- 3) Una interpretación literaria de nuestro protagonista retratado por el escritor mexicano, Martín Luis Guzmán en su cuento "Pancho Villa en la cruz".

METODOLOGÍA:

- 1) Después de ser introducidos a la información básica, los alumnos trabajarán en grupos con series de preguntas para tratar de encontrar un hilo lógico en los sucesos históricos de la Revolución. Empezarán en grupos de dos o tres para las preguntas más básicas y terminarán trabajando en grupos más grandes para las discusiones de temas relacionados.
- 2) Se sacarán el vocabulario y la gramática del contexto de las lecturas y se emplearán y se aplicarán en varias prácticas escritas y orales. Ya que se trata de alumnos mas avanzados se enfatizará mas la aplicación normal y el uso creativo del lenguaje.

UNA LINEA DE TIEMPO (1908 - 1914)

1908 - Aparece la entrevista de Porfirio Díaz con el periodista norteamericano, James Creelman. Aquél anuncia que se retirará y que habrá elecciones libres en 1910.

1909 - En el pueblo de Anenecuilco (Morelos) le eligen a Emiliano Zapata, el nuevo presidente del municipio.

1910 - Tiene lugar la celebración del Centenario de la Guerra de Independencia. Es un momento oportuno para Díaz para mostrar al mundo el progreso formidable y la "modernización" que se llevaron a cabo durante su administración.

- En el mismo año sale el libro escrito por Francisco Madero, La sucesión presidencial en 1910. Se propone que el presidente sirva solamente un término y que no pueda ser reeligido.

- Díaz se enfada cuando muchos tratan de conseguir la presidencia. A pesar de lo que le dijo a Creelman, decide buscar la reelección y "gana".

- Madero piensa que le robaron la presidencia. Proclamó una rebelión armada. Se le obliga a buscar el exilio en los Estados Unidos.

- Villa, Orozco y Carranza se movilizan en el norte.

- Zapata inicia un levantamiento de los campesinos en el sur.

- Díaz se huye de la capital y se escapa de México.

- Madero llega a México y declara a De la Barra Presidente Provisional y promete que habrá elecciones libres dentro de seis meses.

- No obstante, surgen problemas entre Madero y Zapata. Aquél vino de una clase acomodada y no entendía bien los problemas de los que vivían en las zonas rurales del país.

- Victoriano Huerta - general de Madero empieza una campaña de erradicación de los zapatistas.

1911 - Se le declara a Madero Presidente oficialmente.

- Les tratan a los zapatistas como si fueran los vencidos.

- Incluso hay una oferta de exilio para Zapata.

- Le reemplazan a Huerta por su brutalidad con los zapatistas.

- Otro antiguo general porfiriano, el General Robles, le reemplaza.

- Huerta jura vengarse de Madero.

1912 - Pascual Orozco se rebela en el norte.

- Madero vuelve a nombrar al General Huerta para "pacificar" la revuelta.

- Se ve el gobierno de Madero como bastante flojo e indeciso.

1913 - Se pone en marcha el golpe de estado. De aquí en adelante se referirán a los siguientes diez días como la "Decena Trágica".

- Les asesinan a Madero y a su vicepresidente, Pino Suárez.

- El embajador norteamericano, Lane Wilson, se entromete a

UNA LINEA DE TIEMPO (1908 - 1914)

favor de los rebeldes. No ejerce ninguna influencia para prevenir la ejecución de Madero y Suarez.

- Huerta se apodera del gobierno y se convierte en el Presidente Provisional.

- Promete que "aplastará" a los zapatistas.

- Resurgen las fuerzas de Pancho Villa, Álvaro Obregón y Venustiano Carranza en el norte.

1914 - La economía mexicana está sufriendo una crisis grave.

- Le quitan a Lane Wilson de su puesto.- La guerra empieza a ir en contra de Huerta.

- Hay una intervención norteamericana en Veracruz.

- Huerta les ofrece un poco de resistencia a los "yanquis".

- Los rebeldes en el norte aprovechan esta "distracción" para tomar posesión de la ciudad norteña de Zacatecas.

- Huerta renuncia la presidencia, huye a Cuba y eventualmente a España y a Estados Unidos.

- Ahora hay cuatro líderes que están luchando por el poder (Villa, Zapata, Carranza y Obregon.)

- Carranza y Obregon se alían para mantener a Villa en jaque. Los dos le temieron y le detestaban.

- Ocuparon la capital y le prohibieron entrar.

- Por tanto, Villa se enfureció

- Se convocó una convención entre los villistas y los zapatistas.

- Villa ataca del norte y Zapata del sur.

- Toman la capital.

- Las tropas de Carranza y Obregón retiran a Veracruz,

- Así comienza la tercera guerra civil de la Revolución Mexicana.

PLAN DIARIO

PRIMER DIA

Objetivo:

1) Introducirles a mis alumnos a los hechos más esenciales de la Revolución Mexicana, inclusive las causas, las figuras más importantes y los sucesos más destacados de este conflicto monumental que forjó el México moderno.

Plan:

1) Mirar 30 minutos del primer episodio del video de PBS, México (los sucesos y las figuras de la Revolución Mexicana).

2) Los alumnos tendrán que tomar apuntes mientras miran el programa.

3) A continuación les distribuiré una hoja de trabajo en español. Habrá veinte frases. Tendrán que completar los blancos. Una lista de las respuestas estarán al pie de la página. Simplemente tendrán que seleccionar de la lista para cumplir esta tarea. Sólo deseo que se familiaricen con los hechos básicos de la Revolución antes de entrar en temas más específicos.

4) Repasaremos la respuestas y contestaré preguntas relacionadas a este tema.

Tarea:

Recibirán una línea de tiempo (páginas 2-3) para estudiar para la próxima sesión. Se incluirán fechas y sucesos importantes de la primera parte de la guerra.

PLAN DIARIO

SEGUNDO DIA

Objetivos:

- 1) Repasar el material y la tarea de la sesión anterior.
- 2) Introducir el vocabulario que tendrá que ver con un relato de la vida de Pancho Villa.

Plan:

- 1) Formar grupos de tres o cuatro personas. Le designaré a una persona en cada grupo como capitán.
- 2) Les distribuiré a los capitanes una hoja de preguntas que se trata de lo fundamental de la Revolución Mexicana. Por ejemplo, algunas preguntas serán:
 - a) ¿En qué año estalló el conflicto ?
 - b) ¿Quién era el "Presidente" ?
 - c) ¿Quién se opuso al dictador ?
 - ch) ¿Cuándo se huyó éste ?
 - d) ¿Quién le reemplazó ?etc.
- 3) Después de discutir en grupos pequeños, repasaremos el material como una clase y si algunos alumnos tienen dificultades con lo que hemos cubierto hasta ahora, entonces, los otros pueden ayudarles por responder a sus preguntas. Yo solamente les diré algo cuando sea necesario.
- 4) Finalmente, les daré dos o tres palabras o expresiones a todos. Su tarea será buscarlas en un diccionario y escribir buenas definiciones para la próxima sesión de clase.

PLAN DIARIO

TERCER DIA

Objetivo:

1) Practicar con el vocabulario para RETRATO DE PANCHO VILLA.

2) Leer una selección histórica sobre Pancho Villa.

3) Discutir la selección.

4) Contestar preguntas generales que surgen de la conversación.

Plan:

1) Cada alumno tiene que leer sus definiciones a la clase. Ellos pueden ayudarle si él tiene problemas o elaborar un poco más para mejorar la definición. Claro que el profesor puede soccorerles también si hay muchas dificultades. Todos deben copiar las definiciones para usar como una referencia durante su lectura.

2) Dependiendo del tiempo disponible se puede añadir otras actividades - como, por ejemplo, hacer que alguien vaya a la pizarra para escribir una oración en la cual se emplea dicha palabra o expresión.

3) Luego, se divide la clase en grupos de dos o tres y tienen que separarse en el aula (si es posible) y leer la selección RETRATO DE PANCHO VILLA en voz alta. De nuevo se le puede escoger a una persona en cada grupo para ser capitán. El capitán empieza por leer el primer párrafo y luego a cada uno le toca su turno para leer hasta que se complete la lectura.

PLAN DIARIO

4) Después de terminar, tendrán la oportunidad de hacerle preguntas al profesor si tienen algunos problemas.

5) Entonces, el capitán recibirá otra hoja con preguntas de discusión sobre la selección.

6) Se formará un círculo grande al final para comparar respuestas, sacar conclusiones y, en fin, repasar y resumir lo que se ha aprendido hasta este momento.

Tarea:

1) Los alumnos recibirán una hoja de vocabulario y Las primeras cuatro páginas del cuento "Pancho Villa en la cruz" de Martín Luis Guzmán (páginas 16 - 22). Repartiré a cada uno unas cuantas palabras o expresiones para buscar en el diccionario. Igual que antes tendrán que preparar buenas definiciones para la clase siguiente.

2) También, deben leer las primeras cuatro páginas, por lo menos, una vez sin buscar las palabras que no conocen. Quiero que saquen la idea básica de la lectura. Si desean, pueden volver a leerlo y buscar unos cuantos términos, pero deben limitarse un poco para que no acaben por traducirlo por completo.

CUARTO DIA

1) Repasar y practicar el vocabulario de la primera parte del cuento.

2) Practicar leer en español.

PLAN DIARIO

3) Mejorar la pronunciación.

4) Contestar algunas preguntas para entender mejor lo que está sucediendo en esta parte de la lectura.

Plan:

1) Igual que hicimos antes, cada alumno tendrá que explicar sus palabras o expresiones a la clase. Las discutiremos o aclararemos un poco. Nos pondremos a escribir o decir algunas oraciones empleándolas si hay tiempo.

2) Entonces, repartiré las clases en grupos de cuatro. Cada grupo tendrá un capitán. El capitán empezará a leer en voz alta la primera página de "Pancho Villa en la cruz". Entonces, cada persona seguirá leyendo una página. Así que al final habrán leído toda la primera parte del cuento.

3) Yo les preguntaré si hay algunas preguntas o si han tenido algunos problemas. Otra vez, si pienso que algunos de los alumnos en sus grupos pueden contestar sus preguntas o resolver sus dificultades, les dejaré que lo hagan ellos mismos. Siempre intento darles dirección, pero si ellos pueden hacerlo, mejor, ¿no ?

4) Entonces, les distribuiré una serie de preguntas a los capitanes:

1) ¿En qué momento había vuelto a encenderse la guerra ? Por qué ?

2) ¿Quién fue uno de los primeros en desconocer la autoridad de Villa ?

PLAN DIARIO

- 3) ¿Cómo reaccionó Villa a ese acto de traición ?
- 4) ¿Cómo eran las batallas entre los dos ejércitos ?
- 5) ¿Quiénes fueron a entrevistarlo al guerrillero ?
- 6) ¿Cómo le describió a Villa el autor ?
- 7) ¿Qué significaba "están sobrando sombreros" ?
- 8) ¿Qué llegó ?
- 9) ¿Que dijo ?
- 10) ¿Qué quería saber el jefe de la columna ?

***Los capitanes les harán las preguntas a los demás. Los otros miembros de los grupos podrán tomar unos apuntes muy breves. No les permitiré escribir más de unas cuantas palabritas para que este ejercicio no se convierta en una mera práctica de escribir. Podrán discutir las respuestas con los demás.

5) Entonces, formaremos un círculo grande para ver a qué conclusiones hemos llegado (otra vez - apuntes breves solamente).

QUINTO DIA / SEXTO DIA

Objetivo:

Igual que el plan para el cuarto día, pero para la segunda (páginas 5 a 8) y para la tercera parte (páginas 9 a 12) de la lectura.

PLAN DIARIO

Plan:

Seguiremos más o menos el mismo orden que utilizamos para el cuarto día, pero esta vez, con la segunda parte y luego con la conclusión. Cubriremos y practicaremos el vocabulario importante para las dos partes y, entonces, continuaremos con preguntas sobre las lecturas. Todos tendrán una oportunidad de leer en español y cada día designaré a nuevos capitanes.

SEPTIMO DIA

Objetivo:

- 1) Resumir el vocabulario.
- 2) Discutir el estilo literario de la obra.

Plan:

1) Les prepararé un "tablero" utilizando fichas de 4 por 6. En la parte izquierda del tablero habrá una lista de palabras claves de la lectura. A la derecha se encontrarán una serie de definiciones. Trabajando en parejas tendrán que hacer juego entre la palabra y su definición. Luego, la otra persona tendrá que ponerla en una oración. Después, vice versa. Irán alternando, diciendo definiciones e inventando oraciones.

2) Entonces, volverán a formar los grupos de cuatro. Cada grupo tendrá su capitán y cada capitán recibirá una lista de preguntas desde una perspectiva literaria: (por ejemplo)

PLAN DIARIO

"Preguntas sobre el estilo"

- 1) ¿Desde qué punto de vista está escrito este cuento ? ¿Quién lo narra ?
- 2) ¿Cómo nos sirve esta perspectiva a nosotros, los lectores ?
- 3) ¿Qué tipo de lenguaje emplea el escritor ?
- 4) ¿Cómo presenta él la trama de este cuento ?
- 5) ¿Cómo se logra cierta tensión dramática a través del cuento ?
- 6) ¿Hay ironía ? ¿Dónde ? Cita.
- 7) ¿Es realista el cuento ? ¿Por qué o por qué no ?
- 8) ¿Cuál fue el objetivo del autor para escribir este cuento ?

Contestarán las preguntas tomando algunos apuntitos.

3) Al final de la clase todos nosotros comentaremos sobre las preguntas y, de nuevo, intentaremos sacar algunas conclusiones.

OCTAVO DIA

Objetivos:

- 1) Finalizar nuestro trabajo con el vocabulario.
- 2) Entablar una conversación sobre las semejanzas y las diferencias entre la versión histórica y la versión literaria de Pancho Villa.
- 3) Redactar una composición que contesta la pregunta,
"¿Quién era el verdadero Pancho Villa ?

Plan:

- 1) Antes de la clase, colocaré una ficha de vocabulario en

PLAN DIARIO

cada escritorio del aula. Esta vez no pondré las definiciones.

2) En parejas, los alumnos tendrán que pasar de mesa en mesa, definiendo las palabras o las expresiones (una persona) y utilizándolas (la otra persona) en una oración. Después - vice versa.

3) Entonces, cambiarán de compañero y tendrán que escribir un párrafo sobre Villa. De nuevo, en los nuevos grupos de dos - una persona escribirá del Pancho Villa histórico y la otra sobre el Pancho Villa literario. Al completar este trabajo, tendrán que leerse el uno al otro lo que se ha escrito. Tomarán apuntes de lo que han escuchado y podrán hacerme cualquier pregunta que quiera.

Tarea:

Finalmente, cada persona tendrá que escribir una composición de una pagina que contesta la pregunta, ¿Quién era el verdadero Pancho Villa ? Tendrán que indicar su opinión de si él era un bandido o un patriota, y , claro que será necesario explicar precisamente por qué piensan así.



273

BEST COPY AVAILABLE

RETRATO DE PANCHO VILLA

Desde muy joven, Francisco Villa fue ágil y fuerte. Su resistencia física siempre fue poco común. Casi nunca enfermaba. Acostumbrado a vivir a la intemperie, no temía las inclemencias del frío, ni los rigores del calor, ni las interminables caminatas. No bebía, no fumaba y no jugaba. Era un experto jinete y un experto tirador. Para él, la pistola era más importante que comer o dormir. Nunca se separaba de ella y a muy poca gente se la prestó. Cuando estaba con amigos, solía poner varias botellas de cerveza a no menos de veinte metros de distancia con objeto de volarles el tapón a tiros y luego se las ofrecía. Disfrutaba mucho con las carreras de caballos, las corridas de toros y las peleas de gallos.

Pancho Villa era alto, de frente amplia y ojos penetrantes color café, con pequeñas salpicaduras verdosas. Su mirada ha sido objeto de innumerables comentarios por ser realmente perturbadora. Su cabello era castaño oscuro y rizado, sus labios gruesos, sus dientes amarillos, manchados por el agua ferruginosa de Durango, su bigote era rojizo y alicaído, sus piernas un tanto encorvadas por el hábito de montar a caballo.

Le encantaba bailar, conversar y cantar. Era muy alegre y ocurrente, pero también violento, astuto y muy desconfiado.

Su experiencia de fugitivo desarrolló en él una peculiar opinión sobre la realidad de la vida y de los hombres. Siempre tuvo ideas quizá un poco ingenuas sobre la justicia

RETRATO DE PANCHO VILLA

social; todo, mezclado de odios y prejuicios muy arraigados.

Hay quien lo describe como „una máquina loca con los frenos rotos: un impulso desaforado que no cedió ante ningún obstáculo...". Una fiera. Y es verdad que tenía arranques de animal desesperado. Era iracundo, pero también generoso y benevolente. A su manera hacía justicia: ya fuese ayudando a la a la gente que según él lo merecía o "despachando a la difuntería". Con la misma ferocidad que mataba, lloraba. Sus defectos y cualidades son en él exagerados. Ramón Puente que lo conoció bien, lo describe así: "Valor hasta temeridad; desprendimiento hasta el derroche; odio hasta la ceguera; rabia hasta el crimen; amor hasta la ternura; crueldad hasta la barbarie; todo eso es Villa en un día, en una hora, en un momento, en todos los momentos de la vida.

(Sacado del libro Villa y Zapata: la revolución mexicana escrito por Margarita de Orellana)

BIBLIOGRAFIA

- 1) Guzmán, Martín Luis, El águila y la serpiente, Casas de las Américas, La Habana, 1963.
- 2) Guzmán, Martín Luis, Memorias de Pancho Villa, Compañía General de Ediciones, México, 1963.
- 3) Orellana, Margarita de, Villa y Zapata: la Revolución Mexicana, Anaya: Biblioteca Iberoamericana, Madrid, 1989.
- 4) Reed, John, México Insurgente: Diez días que estremecieron al mundo, Porrúa, México, 1986.
- 5) Terrazas, Silvestre, El verdadero Pancho Villa, ERA, México, 1985.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(David Marlow)

Several pages "Pancho Villa en la Cruz," undoubtedly from one of
the selections on bibliography page preceding

LA HISTORIA DE MEXICO POR SUS PERSONAJES

Terri Marlow

Parkersburg High School
Parkersburg, West Virginia



el tablero

Esta es una de las siete partes de una unidad grande (véase abajo) cuyo propósito es:

- 1) Introducirles a los alumnos del tercer nivel a México.
- 2) Reforzar y practicar sus habilidades lingüísticas:
 - a) HABLAR Y ESCUCHAR (Discusiones en la clase)
 - b) LEER (Lecturas de Tenochtitlán/D.F.)
 - c) ESCRIBIR (Composición de un personaje)
- 3) Picar su interés en la literatura y el arte de México.

MEXICO - VISTA PANORAMICA
(4-5 weeks)

- I. Geografía/Topografía* (2 días - presentación y repaso)
-cada alumno recibirá un mapa y lápices de color para estimular su interés en tomar apuntes (creativos)
- II. Política* (2 días - Presentación y repaso)
-uso de un mapa con las divisiones estatales como punto de partida para una discusión del sistema (gobernador, presidente, el PRI)
-se discutirán aquí también, la bandera, el emblema y su historia
- III. D.F.* (e historia) (6-7 días)
-se presentarán cinco secciones (el Zócalo, Reforma, etc.), cada una acompañada de una breve discusión de una etapa histórica
-Se usará mucha materia visual (fotos, mapas, diapositivas, etc.)
- IV. Otras ciudades* (3-4 días)
-trabajando en grupos con un Atlas, los alumnos apuntarán el lugar de la ciudad (en el mapa de los estados)
- V. LA HISTORIA POR PERSONAJES (4 días)
- VI. La economía* (2-3 días)
- VII. Repaso y examen (3 días)

Método de presentación

En lugar de presentar la materia por medio de charlas de la profesora, se propone que el alumno "descubra" la materia por su propio trabajo, investigación y participación bajo la dirección de la maestra.

El uso del tablero (véase la primera página) será indispensable para presentar, repasar y demostrar la materia visual.

Sólo parte de la hora/la semana se dedicará a este estudio. Durante el mismo período de tiempo habrá también trabajo de tipo lingüístico.

Introducción (1 día, 15-20 minutos)

El punto de interrogación en el tablero servirá para iniciar la unidad: a) Se hará una serie de preguntas generales refiriéndose al tablero - ¿Qué nación es ésta?, ¿Dónde se encuentra? ¿Qué saben Uds. de nuestra vecina?, etc.

b) TAREA - Que traiga cada alumno al día siguiente un punto de información de México para compartir con la clase.

I. Geografía/Topografía (1 día, 30 minutos - toda la hora?)

- a) La información presentada por el alumno servirá como punto de partida para la lección. (Si la clase es grande se puede dividir las presentaciones entre 2-3 días.)
- b) A continuación, se presentará la lección del día.

*Sólo se apunta aquí lo básico de este segmento para dar una idea de lo que está incluido en la unidad completa. Cada profesor podrá crear sus propias actividades según las necesidades de su lección.

V. La Historia por personajes

A. Introducción y Actividad (1 día-clase entera)

1. PENSAR Y CONTESTAR

¿Quiénes son unas figuras históricas de México?
(Se apuntarán los nombres (si los hay) en la pizarra.)

2. MIRAR Y CONTESTAR

- Fotos - Se mostrará una foto de las 20 personas (véase la lista en la página siguiente) a ver cuántos pueden identificar.
(n.b.-Se puede cambiar la cantidad de personas o usar otros personajes. Todo depende del profesor y su clase.)
- Si se hace la identificación, se apuntará en la pizarra.
- Si no se hace la identificación, el/la profe pondrá la foto en la pizarra y la asignará un número (no el de la lista).

3. ADIVINAR Y APRENDER

Lista de 20 de las figuras históricas más destacadas/conocidas.

- (En una actividad del futuro los alumnos, trabajando en pares, describirán a una de las personas. Por eso, antes de pasar la lista, cada pareja escogerá un número entre 1-20. Este número indicará esa persona.)
(n.b. El/la profe dará la información para los personajes que sobran. También se puede cambiar de persona.)
- Luego, se formarán grupos (de 4-5) que tendrán 10 minutos para discutir entre sí y hacer una conjetura de la identificación.
(Este ejercicio es de tipo "Matching" - el número de la foto (el que está en la pizarra) con el nombre en su lista.)
- Se "corregirán" las identificaciones - ¿Quién es este?, ¿Y él?
(proceso de adivinar y eliminar con la ayuda del profe)
Si hay tiempo, será apropiado aquí empezar una discusión de las varias épocas históricas representadas (véase la lista).
(para reforzar lo de Sección III)

- TAREA - (para terminar en dos días) Cada alumno tiene que hacer una investigación de su persona (#1-20, escogido antes) para aprender 1) ¿De dónde fue la persona?, 2) ¿Cuándo vivió?, 3) ¿Por/Para qué es conocida?, 4) 3 adjetivos

(Para que tengan tiempo para hacer la tarea habrá que "saltar" un día antes de continuar. Este día se dedicará a una de las lecturas u otro trabajo.)

B. Repaso (2-3 días, 20-30 minutos cada día)

(Se presentará sólo una parte del grupo de 20 cada día.)

- Las fotos estarán o en la pizarra o en el tablero (las que ya se han discutido).
- Siguiendo el orden histórico de su lista, la clase identificará a cada persona (repaso del primer día) y cada miembro de la pareja explicará la información que ha encontrado.
- Discusión - el/los período(s) histórico(s) (de las personas discutidas ese día)
- TAREA - Cada alumno escribirá un párrafo, explicando quién es su personaje incluyendo toda la información que presentó oralmente.
(La presentación oral con preguntas y sugerencias de la profe ayudará al alumno a organizar sus ideas.) Al día siguiente durante la clase, los compañeros tendrán 20 minutos para trabajar juntos y perfeccionar el párrafo. Se entregará sólo una copia final.

PERSONAJES HISTORICOS DE MEXICO

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| 1. Quetzalcóatl | | |
| 2. Moctecuhzoma Xocoyotzin | } | la época
azteca
(1325-1521) |
| 3. la Malinche | | |
| 4. Cuauhtémoc | | |
| 5. Hernán(do) Cortés | } | la Conquista
(1519-1521) |
| 6. Fray Bartolomé
de las Casas | | |
| 7. Miguel Hidalgo y Costilla | | |
| 8. José María Morelos y Pavón | } | la Independencia
(1810-1821) |
| 9. Antonio de Santa Anna | | |
| 10. Maximiliano
y Carlota | | |
| 11. Benito Juárez | } | la Intervención francesa
(1864-1867) |
| 12. Porfirio Díaz | | |
| 13. Francisco Madero | | |
| 14. Pancho Villa | } | el "Porfiriato"
(1876-1910) |
| 15. Emiliano Zapata | | |
| 16. Venustiano Carranza | | |
| 17. Alvaro Obregon | | |
| 18. Plutarco Elías Calles | } | la Revolución
(1910-1920) |
| 19. Lázaro Cárdenas | | |
| 20. (el presidente actual) | | |
| | | la época
pre-hispánica
(3.000 años) |
| | | la época
colonial
(300 años) |
| | | el "Maximato"
(1924-1934) (Presidente)
1924-1928 |

- C. Otras actividades (de repaso) - Se presentan aquí unas posibilidades.
1. Se distribuirán las fotos entre los alumnos cuando lleguen a la sala. (De esta manera, cada uno tendrá la oportunidad de pensar en la persona o preguntar a sus compañeros si no está seguro de la identidad antes de que comience la lección.) Luego, la profe pedirá que se levanten o que vengán al frente de la clase los de cierto período histórico (no en orden). El "juego" es en averiguar quien debe levantarse (o sentarse porque tiene el período incorrecto). Entonces, se puede discutir la importancia de esa persona en ese período.
 2. Al comenzar la clase la profe pondrá una foto en la espalda de los alumnos para que el alumno no sepa quién es. La actividad seguirá como "20 preguntas" - todos a pie, circulándose por la clase, haciendo preguntas (sólo una por compañero) para averiguar su identidad. Al descubrirla, el alumno se sienta. (Se puede "premiar" a los primeros tres.) Luego, el alumno puede dar una breve presentación de su personaje.
 3. Se distribuyen las fotos y la clase tiene que formar una línea siguiendo el orden histórico. (Para que todos vean, la línea tendrá forma circular.) Si hay alumnos sin foto, pueden servir de jueces y cambiar/corregir el orden.
- D. Aspecto literario
1. Tres selecciones que describen México/Tenochtitlán
 - a. una de Cantares mexicanos de los aztecas
 - b. una de La verdadera historia de la conquista de México de Bernal Díaz de Castillo
 - c. una de Cristóbal nonato de Carlos Fuentes
 2. Servirán para dar información cultural y, a la vez, para aumentar el vocabulario y refinar la comprensión de lectura.
 3. Se usarán a la discreción de la profesora cuando sean más apropiados durante la unidad.
- E. Aspecto artístico
1. La obra de los muralistas mexicanos es especialmente útil para ilustrar esta unidad tanto para lo cultural como para lo histórico y aun para el comentario social. Por ejemplo...
 2. Diego Rivera
 - a. Los murales del Palacio Nacional - culturas indias, el "Encuentro", historia
 - b. "Dream of a Sunday afternoon in the Alameda" - costumbres, figuras históricas, comentario social
 - c. Varias otras obras que pintan la vida cotidiana - "The Tortilla Maker", "Woman Grinding Maize", "Flower Day", etc.
 3. José Clemente Orozco - "Barricade" para la Revolución
 4. David Alfaro Siqueiros - "The Mask" (o "Ethnography") - para la situación del indio/campesino
- F. Aspecto musical - Hay varios géneros que serían útiles
1. Música indígena
 - a. "Música pre-hispánica de México"
 - b. "Tribu" (nombre de un conjunto que usa instrumentos indígenas para tocar composiciones modernas.)
 2. Música del "Ballet Folclórico de México"
 - a. Para mostrar las culturas indias, las regiones, etc.
 - b. Hay casetes y un video.
 3. El Corrido Mexicano - la Revolución - "La Cucaracha", "Adelita"

Bibliografía

Caso, Alfonso. The Aztecs, People of the Sun. University of Oklahoma Press, Norman and London, 1958.

Díaz del Castillo, Bernal. Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Edición de Miguel León-Portilla. Historia 16, Madrid, 1984.

Founders Society Detroit Institute of Arts. Diego Rivera: A Retrospective. W.W. Norton and Co., New York, London, 1986.

Fuentes, Carlos. Cristóbal nonato. Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V., Mexico, 1987.

Hasbrouck, Louise Seymour. From Cortés to Carranza. D. Appleton and Co., New York and London, 1918.

León-Portilla, Miguel (et.al.). Historia documental de México. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 1964.

Martínez, José Luis. Moctezuma y Cuauhtémoc: los últimos emperadores aztecas. Biblioteca Iberoamericana, México, 1989.

Mayner, James A. Men of Mexico. Books for Libraries Press, Freeport, New York, 1968.

Metropolitan Museum of Art, The. México - Splendors of Thirty Centuries. (Exhibition catalog). A Bullfinch Press Book. Little, Brown and Co., Boston, Toronto, London, 1990.

Meyer, Michael C. and William L. Sherman. The Course of Mexican History. Third Ed., Oxford University Press, New York and Oxford, 1987.

Meza, Otilia. Malinalli Tenepal, la gran calumniada. Editores Asociados Mexicanos, S.A., México, D.F., 1985.

Orellana, Margarita De. Villa y Zapata. Biblioteca Iberoamericana, Ediciones Anaya, S.A., Madrid, 1988.

Wagner, Henry Raub with the collaboration of Helen Rand Parish. The Life and Writings of Bartolomé de las Casas. The University of New Mexico Press, Albuquerque, 1967.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Terri Marlow)

Selections from Miguel León-Portilla, Historia documental de México
23-24, 310-311, 330, 333-4 (see bibliography page preceding)

Yo callaré algún día, pero antes...

de "Dos poemas"
Rosario Castellanos

Grace W. Owens
NEH Institute
University of Oregon
Summer 1994

GRACE W. OWENS
NEH INSTITUTE
SUMMER 1994

INTRODUCTION:

Many of the students with whom I come in contact are resistant to literature in Spanish and very dubious concerning its relationship to their lives. My goal in offering this unit, then, is twofold: first, to introduce students to the writing of Rosario Castellaños, and, second, to help them to recognize how, some twenty years after her death, Castellaños can help us to understand the events which occurred in Chiapas during the first twelve days of January 1994. Presentation of the unit will take place the week following a brief introduction to Chiapas 1994 which would include material based on NEH Institute readings and discussions as well as the "60 Minute" Ed Bradley interview with Subcomandante Marcos. While students would clearly not be "experts" on Chiapas, they would at least have some knowledge of the area, the issues, and the key players.

DAY 1

OBJECTIVES: To introduce Rosario Castellaños' life and work to students.

TEACHER: Using Ahern introduction in A Rosario Castellaños Reader (Austin: University of Texas Press, 1988) and José Emilio Pacheco "Rosario Castellaños o la literatura como ejercicio de la libertad." Diorama de la Cultura, supp. Excelsior 11 August 1974, 16, as reference material, give students a brief overview of Castellaños' life and work.

With overhead transparency (A), put examples of Castellaños' writings on screen while referring to teacher fact-sheets (B, C). The teacher can use her/his discretion with regard to vocabulary items which might need explanation. Teacher fact-sheet C includes the Ahern translation of "Monólogo de la Extranjera," and the Allgood translation of "Memoria de Tlatelolco." These are included simply so the teacher can refer to the professional translators' vocabulary choices for the poems. It is not my intent that they should be offered to the students.

Facilitate a discussion with students concerning the two selections using (as a point of departure only) the following questions:

OWENS

1. En la primera selección, ¿quién habla? ¿Es indio/a?
2. Basado en nuestra discusión anterior, ¿qué son las dos "tierras de su infancia?" En tu opinión, ¿son muy distintas, o no? ¿Qué pueden ser algunas de las diferencias más importantes si haya algunas?
3. Hablando de la segunda selección, aunque Castellanoes escribió el poema sobre hechos ocurridos hace unos 26 años, ¿hay imágenes que corresponden a los sucesos de las primeras semanas de 1994? ¿Qué quería decir Castellanoes cuando habló de la máscara? ¿Cómo se puede relacionar eso con las máscaras que hemos visto en el video sobre los sucesos de enero de 1994?

ASSIGNMENT: Read "Incident at Valentay," A Rosario Castellanoes Reader, 219-221. (While I plan to use the English translation of this essay with my students, other teachers may find the original Spanish version more appropriate.)

DAY 2

OBJECTIVES: To allow students to share initial impressions of the reading.

To have students discuss major characters in essay and role played by each one.

TEACHER: Have 2-3 volunteers speak briefly about their reactions to the reading.

Ask students to identify characters in essay. On board, list names of all characters mentioned, making certain that the list includes Petul, six bilingual/indigenous members of travelling theater troupe, Rosario Castellanoes, indigenous people in towns, Professor Montes, village girl, and the girl's father.

Divide students into groups of three.

COOPERATIVE GROUPS:

Using characters listed on board, discuss each person or "group."

ASSIGNMENT: Pick one of the characters. On a 3"x5" card, write (in Spanish) three sentences that she, he, or they might have said prior to, during, or after the incident you have read about. The sentences do not need to "fit together." Names should be on the back

OWENS

of cards so that sentences are presented anonymously but credit may be given by the teacher.

DAY 3

OBJECTIVES: To develop students' understanding of characters and essay.

TEACHER: Write names of characters on board. Leave space below for students to post their cards.

PETUL
☐ ☐
☐ ☐
☐

PROFESOR MONTES LA CHICA EL PADRE, ETC.
☐ ☐ ☐ ☐

Have students post their 3"x5" cards on "board" when they come in. (Because I do a lot of "posting" which tends to leave a residue if put on blackboard, I put paper over the board and reuse it. Cards are taped to paper.)

When cards are in place, have students form lines, and, in silence, go to the board and read the sentences.

Facilitate a discussion about what the students have just seen/read. Use the following questions as a point of departure only.

¿Tienen todos los nombres el mismo número de tarjetas abajo? ¿Indica eso que algunas personas o grupos no tienen importancia en el ensayo? (Si dicen que tienen importancia pero no hay, o hay pocas tarjetas, ¿qué pueden ser algunas razones que nos pueden explicar la falta de tarjetas? ¿Alguién puede escribir una tarjeta para cada persona o grupo que se ha quedado sin ninguna?

¿Hay grandes semejanzas o diferencias entre las frases que ustedes han escrito?

¿Tienen preguntas sobre alguna frase?
¿Cuál es? ¿Por qué?

ASSIGNMENT:

Read two short poems of Castellanos: "Nocturno," and the first of "Dos Meditaciones." Think of one word, phrase, or sentence which either describes the poem or your reaction to it, or represents something you do not understand or that you do wish to discuss further.

OWENS

DAY 4

- OBJECTIVES:** To allow students to share initial impressions of the poems read.
To develop their understanding of these poems.
- TEACHER:** As students enter classroom, have each student go to board and write her/his word, phrase, or sentence (in Spanish).
- Read each word, phrase, or sentence, and ask the person who wrote each one to explain whether her/his word represents a description, a question, or something that she/he would like to discuss further.
- Facilitate discussion.

COOPERATIVE GROUPS:

Choose one poem. In your own words, write a paragraph in Spanish that conveys the sense of this poem. The paragraph will be due at the end of the hour.

DAY 5

- OBJECTIVES:** To encourage students to cross the many frontiers posed by Castellanos' poetry: time, setting, language, cultural background, etc. in order to enter her world and relate it to their own.

IN-CLASS ASSIGNMENT:

Escoge uno de los temas siguientes y escribe una carta de unas 250 palabras mínimo.

1. Basado en lo que has visto, oído, y leído sobre la vida y obra de Rosario Castellanos, escribe una carta a ella hablándole sobre algún acontecimiento de hoy que le podría interesar a ella: lo que pasó en San Cristóbal de las Casas el primero de enero de 1994, lo que ocurre en Idaho respecto a los Shoshone Bannock, o la legislación propuesta en Idaho que tiene como meta marginar a cierto grupo de individuos.
2. Por una hora (;55 minutos!), quiero que intentes ser Rosario Castellanos. Escribe una carta al Subcomandante Marcos o al Presidente Salinas de Gortari dándole tus impresiones de lo ocurrido en San Cristóbal de las Casas y haciendo unas sugerencias que le podrían servir para mejorar la situación en Chiapas.

POESIA DE ROSARIO CASTELLANOS

Esta tierra, lo mismo que la otra de mi infancia,
tiene aún en su rostro,
marcada a fuego y a injusticia y crimen,
su cicatriz de esclava.

Monólogo de la Extranjera

Ay, la violencia pide oscuridad
porque la oscuridad engendra el sueño
y podemos dormir soñando que soñamos.

Mas he aquí que toco una llaga: es mi memoria.
Duele, luego es verdad. Sangra con sangre.
Y si la llamo mía traiciono a todos.

Recuerdo, recordamos.

Esta es nuestra manera de ayudar que amanezca
sobre tantas conciencias mancilladas,
sobre un texto iracundo, sobre una reja abierta,
sobre el rostro amparado tras la máscara.

Recuerdo, recordemos
hasta que la justicia se siente entre nosotros.

Memorial de Tlatelolco

Aunque Rosario Castellaños nació en México, D.F. en 1925, pasó su infancia y su juventud en Chiapas, y, por lo tanto, se considera chiapaneca. Su poesía refleja la crueldad e injusticia que ella vio durante ese periodo. En su introducción a Another Way To Be, Myralyn Allgood nos dice:

Rosario Castellaños derived her concept of injustice not so much from metaphysical ponderings as from the realities of the life she experienced from her childhood onward. Born in Mexico City in 1925, she spent her early years in the remote state of Chiapas, traveling back and forth between the town of Comitán de las Flores near the Guatemalan border, and the Hacienda de El Rosario, which was part of her father's extensive landholdings...Through the years she witnessed many acts of cruelty and injustice and many abuses of the semi-feudal latifundio system, and as she grew older, her conscience and sense of human dignity caused her to reject that way of life. She gave the lands she had inherited to the Indians who worked them and went to work for the National Indian Institute in San Cristóbal de las Casas.

p. xxii

The old patterns of dominator and dominated, whether in Ladino/Indian or male/female relationships, were hard to break, particularly in an area isolated both physically and spiritually from the urban population centers of the central portion of the country. Thus Chiapas remained an island of prejudice and discrimination in the midst of a changing world.

p. xxiv

En "Memorial de Tlatelolco," Castellaños habla de la matanza en la Plaza de las Tres Culturas en 1968. En su nota en "Reading Rosario Castellaños: Contexts, Voices, and Signs," en A Rosario Castellaños Reader, Ahern nos dice lo siguiente:

The events associated with the massacre at Tlatelolco are well known in Mexico...Tlatelolco refers to a section of Mexico City and its Plaza of the Three Cultures where hundreds of unarmed students were slaughtered in 1968 by government troops who opened fire on them, leaving the plaza strewn with the shoes of the fleeing survivors or the dead. At first no official news of the events was transmitted as the government tried to cover it up.

p. 59

This land, like that other one of my childhood,
still bears on her face
a slave's brand,
burned in by fire, injustice, and murder.

(A Rosario Castellanos Reader, 84)

Alas, violence seeks darkness
because darkness engenders sleep
and we can sleep dreaming that we dream.

But behold, I touch a wound: it is my memory.
It hurts, therefore it is true. It bleeds real blood.
And yet, if I call it mine, I betray everyone else.

I remember, we all remember.

This is our way of bringing the dawn
to so many stained consciences,
to an impassioned text, to an open window,
to a face shielded behind a mask.

I remember, let us all remember
until justice takes its place among us.

(Another Way To Be, 37)

OWENS

NOCTURNO

Me tendí, como el llano, para que alullara el viento.
Y fui una noche entera.
ámbito de su furia y su lamento.

Ah, ¿quién conoce esclavitud igual
ni más terrible dueño?

En mi aridez, aquí, llevo la marca
de su pie sin regreso.

DOS MEDITACIONES

(La primera meditación)

Considera, alma mía, esta textura
áspera al tacto, a la que llaman vida.
Repara en tantos hilos tan sabiamente unidos
y en el color, sombrío pero noble,
firme, y donde ha esparcido su resplandor el rojo.

Piensa en la tejedora; en su paciencia
para recomenzar
una tarea siempre inacabada.

Y odia después, si puedes.

OWENS

INCIDENT AT VALENTAY

We used to direct a traveling theater troupe that we had named after its main character: the puppet Petul. His adventures of an Indian boy in the process of learning to live the way other Mexicans lived served as entertainment and instruction for his Indian compatriots whom we used to visit even in the most remote spots of the Highlands of Chiapas.

Our team consisted of seven persons: six Indians, whose native language was Tzotzil but who were all bilingual, and myself, who only spoke Spanish.

I was in charge of writing the scripts, a kind of handy guideline for the comedy sketches that owed so much to improvisation. I used to write them by following the instructions of the technical teams in agriculture, education, or highways, whose goal was to carry out some enterprise for which Indian collaboration was indispensable.

Once I had inserted a strategic dosage of propaganda within the simple plot (which to the degree possible was supposed to capture the audience's interest) the seven of us would get together to proceed to translate it from Spanish into the other two languages, assign the parts, and prepare the puppets that we needed.

When everything was ready, we would go out into the countryside. Our visit to the Indian towns never met with indifference. Petul was loved everywhere and it was not unusual for the children (or the elderly, who were perhaps the wisest of all in their astonishment) to come up to offer him an orange to quench the thirst of the road or invite him to stay at an Indian home or beg him the honor of becoming the godfather of some newborn infant.

But let it be clearly understood: this response was due to Petul, not ourselves, the flesh-and-blood human beings, who, like any others, were capable of committing an evil deed. Petul, on the other hand, gave them advice for their own good, knew many of them by name, was always in a good mood, and managed to get out of all the tight spots scot-free. Furthermore, Petul was an Indian like themselves. You could not tell the difference in either his speech or his clothes. On the other hand, his masters, didn't they dress like the mestizos? Didn't they speak Spanish as though it were their own language? No, it wasn't easy to make friends with us. On the other hand, with Petul, dialogue, cordiality, empathy were all possible.

One time a girl came up to Petul in Valentay, a village surrounded by fog, in whose very high thin air it was difficult to breathe.

When the skit was about to end, the girl (who from the first had occupied one of the places closest to the stage) took advantage of the noise of the applause to ask our hero if she could be admitted

OWENS

as a student to the boarding school that the National Indigenist Institute had established in the city of San Cristóbal? Petul told her that he was going to find out and promised to answer her as soon as possible.

While my companions took down the stage props and put away the puppets in their chest, I looked for a chance to chat with the girl. She spoke a little Spanish, thanks to having worked as a maid for a family in San Cristóbal. But that wasn't enough for her and she was ready to learn to read and to write her name. She had hopes of living somewhere besides Valentay, where her only future was exhausting work and a father who brutally mistreated her.

We were very happy when we returned to San Cristóbal. People like this girl were the ones we needed in order for the work of the institute to bear fruit: persons with ability, willpower, nerve. What if there wasn't any room at the institute? But what an absurd concern! Room is somehow made when it's needed.

We went to speak with the director of the Education Section, Professor Montes, proud of our find and ready to place it in his hands immediately.

He told us that, as far as he was concerned, there was not the slightest obstacle to accepting the girl among the boarding students but that we could not take her out of her village without her father's consent. And Chamula fathers were not easy to handle.

But what more does he want, I argued. They were going to give his daughter a home to live in that was much better than her own and clothes. And food. And they were going to teach her useful new things. All this without costing him a cent.

I would have gone on indefinitely about the benefits of the boarding school if I had not seen the looks on my audience's faces. On Professor Montes' face there was a kind of gentle, mocking condescension. On my companions' faces the same seriousness as when they meditated on eternal truths.

A few days later, we returned to Valentay in the company of Professor Montes. The girl was waiting for us anxiously and she had gotten especially dressed up to meet us. It surprised and somewhat bewildered her not to see us loaded down with all the gear that is required for the theater presentations. Today it wasn't a matter of theater, it was a private matter: to put Professor Montes in contact with her father and to manage to get both of them to agree about the girl's admission to the boarding school.

The old man was sitting on a log in the doorway of his hut. He didn't appear to be expecting us and did not make the slightest gesture of welcome when he saw us approaching. He didn't even chase off the dogs--mangy, skinny, hungry ones--that barked furiously around us. We finally managed to reach the place from

OWENS

which the old man had not moved and to make ourselves heard amid the barking, to which was added the squawking of chickens, grunting of pigs, and clucking of the neighbors, who had gathered to observe the scene.

The old man allowed the interpreter to speak for Professor Montes and then answered that he was not going to turn his daughter over to strangers. Who was going to guarantee to him that they were not going to pervert her? And even if that did not happen, how were they going to return her to him? Turned into a Spanish-speaking Indian that put on airs, scornful of her family and the men whom she would have been able to marry. He opposed all our arguments with stony mistrust. When we considered ourselves beaten and were about to leave, he suggested an arrangement. If the people at the institute were so rich they would pay him something for the girl...let's say a couple thousand pesos...or at least five hundred...it could take her wherever it felt like, it that's what it wanted.

It's not possible to discuss it on that basis--cut in Professor Montes--and we set out on our return journey. We could still hear at our backs the words of bartering, then the insults, and then the threats to punish the girl who ran after us, her hair coming unbraided and sobbing.

Why didn't you bring Petul? she reproached us--He was the only one that could have convinced my father.

Translated by Maureen Ahern
El Uso de la Palabra

OWENS

BIBLIOGRAPHY

Ahern, Maureen, ed. and trans. A Rosario Castellanos Reader.
Austin: University of Texas Press, 1988.

Allgood, Myralyn F., ed. and trans. Another Way To Be.
Athens: University of Georgia Press, 1990.

Bogin, Magda, ed. and trans. The Selected Poems of Rosario Castellanos. Saint Paul: Graywolf Press, 1988.

Castellanos, Rosario. Poesía No Eres Tú. México, D.F.:
Fondo de Cultura Económica, 1972.

LA HISTORIA CUENTA... CUENTA LA HISTORIA

CREANDO UNA ANTOLOGIA DE LITERATURA TESTIMONIAL

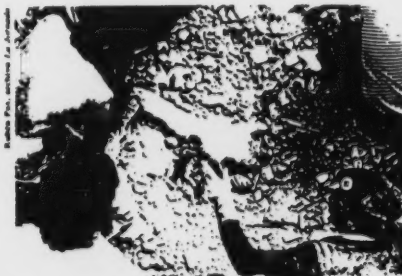
DESPUÉS DE NUESTRA PARTIDA ACORDAROS
DE NUESTROS. NO NOS DEJÉIS EN OLVIDO.
EVOCAD NUESTROS ROSTROS Y NUESTRAS
PALABRAS. NUESTRA IMAGEN SERÁ ROCIO
EN EL CORAZÓN DE LOS QUE QUIERAN
EVOCARLA.

REMEMBER US AFTER WE HAVE GONE. DON'T
FORGET US. CONJURE UP OUR FACES AND OUR
WORDS. OUR IMAGE WILL BE AS DEW IN THE
HEARTS OF THOSE WHO WANT TO
REMEMBER US.

ANTIGUAS LEYENDAS DEL QUICHÉ, VERSIÓN Y PRÓLOGO DE ERMILO ABREU GÓMEZ: MÉXICO 1977



Primero fue la masacre de Tlatelolco, ahora es el edificio Nueva
Lena: también la corrupción es crimen.



"¿A donde los llevamos?" Ya no caben en ningún lado. Las
agencias del Ministerio Público están saturadas de cadáveres.



Es más fácil decir "ánimo, ánimo" a quien lo ha perdido todo.



JEANNIE RICHARDSON
SAN DIEGUITO HIGH
ENCINITAS, CA

NEH "MEXICO IN TRANSITION"

JUNE-JULY 1994 UNIVERSITY OF OREGON

LA HISTORIA CUENTA...CUENTA LA HISTORIA CREANDO UNA ANTOLOGÍA DE LITERATURA TESTIMONIAL

1.0 INTRODUCCIÓN

LA HISTORIA ORAL SE QUEDA COMO UNA DE LAS FORMAS MÁS ANTIGUAS DE DOCUMENTAR LA HISTORIA ENTRE LAS GENERACIONES. NOS OFRECE UN ENTENDIMIENTO PERSONAL DE LOS SUCESOS MUNDIALES A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS ÍNTIMAS DEL INDIVIDUO. DURANTE LA ÉPOCA PRE-COLOMBIANA, RECONOCEMOS EL CANTO DE LOS INDÍGENAS COMO EJEMPLO DE TRASPASAR LOS ACONTECIMIENTOS HISTORICOS ORALMENTE A LAS GENERACIONES SIGUIENTES. UN TESTIMONIO PRÍNCIPE QUE ILUMINA EL COSTO HUMANO DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA ES <<BREVÍSIMA RELACIÓN DE LA DESTRUCCIÓN DE LAS INDIAS OCCIDENTALES>> ESCRITA POR EL FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS EN EL SIGLO XVI. LA TRADICIÓN SIGUE ACTUALMENTE EN MÉXICO, EJERCIENDO MÁS INFLUENCIA POLÍTICA Y SOCIAL DESPUÉS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968.

CON EL COMIENZO DE LOS 1970, CRONISTAS COMO ELENA PONIAKOWSKA HAN DOCUMENTADO LOS TESTIMONIOS ÍNTIMOS, CONTADOS POR LOS SOBREVIVIENTES, DEL MASACRE DE TLATELOLCO Y DEL TERREMOTO DE 1985 ...HISTORIAS QUE FRECUENTAMENTE OPOÑÍAN LAS HISTORIAS OFICIALES DEL GOBIERNO.

PARA HACERSE CONOCIDO DEL IMPACTO DE LOS SUCESOS MUNDIALES EN TÉRMINOS HUMANOS, HAY QUE ABRIR LOS OÍDOS A LOS LLANTOS Y A LOS CANTOS DE ALEGRÍA DE ELLOS QUE HAN VISTO LO FEO Y LO BELLO DE NUESTRO MUNDO.

A ESAS VOCES MUDAS, DEDICO ESTE TRABAJO PEDAGÓGICO. ESPERO QUE PROVOQUE EL INTERÉS DE ESCUCHAR UNO A OTRO. PORQUE SOMOS NOSOTROS MISMOS QUIENES GUARDAN EL PODER DE CONSERVAR EL PASADO PARA QUE MEJOREMOS NUESTRO FUTURO.

J.R.

2.0 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

ESTE PROYECTO SE TRATA A LA IMPORTANCIA DE USAR LA LITERATURA TESTIMONIAL PARA DOCUMENTAR LA HISTORIA. LAS ACTIVIDADES APOYAN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO FORMA DE RESOLVER LAS TAREAS Y FUERON CREADAS PARA TOCAR LAS CINCO PROFICIENCIAS (EL HABLA, LA LECTURA, LA ESCRITURA, LA COMPRENSIÓN AUDITORIA Y LA CULTURA). SE PUEDE INTEGRAR ESTO CON LA MÁS FACILIDAD EN LA CLASE INTERMEDIA (TERCER O CUARTO AÑO) PERO EL MAESTRO(A) CREADOR(A), SI AJUSTARA LAS MATERIAS, TENDRÍA ÉXITO USÁNDOLA EN EL SEGUNDO AÑO TAMBIÉN.

LOS OBJETOS COMUNICATIVOS SON:

- 1) RECONOCER UNOS EJEMPLOS LATINOAMERICANOS DE LA LITERATURA TESTIMONIAL
- 2) INVESTIGAR A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA UNA HISTORIA ORAL DE UN CONOCIDO
- 3) DOCUMENTAR LA CRÓNICA POR LA ESCRITURA Y LA FOTOGRAFÍA
- 4) CREAR UNA ANTOLOGÍA DE LITERATURA TESTIMONIAL

RECONOCIENDO BIEN LA ESCASEZ DE TIEMPO QUE SIEMPRE NOS ENFRENTA PARA INTEGRAR ACTIVIDADES "EXTRAS" EN NUESTRA ENSEÑANZA, LA CREADORA DE ESTA UNIDAD PEDAGÓGICA HA TRATADO DE PROVEERLE AL LECTOR UNA UNIDAD FLEXIBLE DONDE SE PODRÍA AÑADIR O ELIMINAR ACTIVIDADES COMO LE GUSTE. POR ESO, CADA ACTIVIDAD ESTÁ MARCADA CON EL TIEMPO REQUERIDO PARA REALIZARLA. TAMBIÉN, SE INCLUYE UNA BIBLIOGRAFÍA DE RECURSOS LIGADOS AL TEMA.

EL LECTOR DEBE TOMAR EN CUENTA DE QUE ESTA UNIDAD FUE CREADA PARA UN "HORARIO DE BLOQUE"...ES DECIR, QUE EN SAN DIEGUITO HIGH GOZAMOS DE CLASES QUE DURAN DOS HORAS. NOS DA LA OPORTUNIDAD DE INTEGRAR MÁS PROYECTOS COOPERATIVOS QUE AMPLIFICAN LOS ESTUDIOS GRAMATICALES. AUNQUE HE DIVIDIDO ESTA UNIDAD ENTRE CINCO DÍAS, SE PUEDE DIVIDIRLA ENTRE DIEZ DÍAS O ELIMINAR EJERCICIOS COMO LE CONVENGA. TAMBIÉN, FUE CREADO ESTE PROYECTO CON EL PROPÓSITO DE UTILIZAR LOS ALUMNOS Y LOS CIUDADANOS HISPANOS DE NUESTRA COMUNIDAD COMO RECURSOS---PARA SACARLES SU HISTORIA ORAL Y ASÍ, PERMITIR EL USO DEL ESPAÑOL DURANTE LA ENTREVISTA. PERO CADA COMUNIDAD PUEDE ADAPTAR ESTE TEMA A LA REALIDAD SUYA.

DIA #1 OBJETIVOS:

1. RECORDAR UN SUCESO PASADO PERSONAL USANDO LA IMAGEN GUIADA
2. RECONOCER LA IMPORTANCIA DE DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL
3. ESCUCHAR UNA HISTORIA ORAL DE UNA REFUGIADA DE EL SALVADOR
4. ESCRIBIR UNA CRÓNICA DE LA EXPERIENCIA DE ERMALINA HERNÁNDEZ

A) PARA EMPEZAR: ACTIVIDAD DE LAS IMAGENES GUIADAS [GUIDED IMAGERY]

APAGUE LA LUZ...VOZ BAJADA...PIDA QUE LOS ALUMNOS CIERREN LOS OJOS... DÉLES EL PERMISO DE "SALIR" DEL SALÓN POR UNOS MINUTOS...EN ESTE VIAJE NO TIENEN QUE HACER NADA...NI ESCRIBIR NI HABLAR...SOLO MANTÉNGANSE CALLADOS Y REGRESEN A UN DÍA EN EL PASADO...EL DÍA ES

EL ABRIL DE 1994... YA HAN RECIBIDO LAS NOTICIAS DE LA MUERTE DE KURT COBAIN, EL MÚSICO DEL GRUPO "NIRVANA"...FÍJANSE... EN EL MOMENTO DE RECIBIR LA TRISTE NOTICIA...

- ¿ DÓNDE ESTABAN UDS?
- ¿ CON QUIÉN ESTABAN? [FAMILIA, AMIGOS, SOLOS]
- ¿ QUÉ HACÍAN CUANDO ESCUCHARON LA NOTICIA?
- ¿ QUÉ TIEMPO HACÍA?
- ¿ QUÉ HORA ERA?
- ¿ QUÉ ROPA LLEVABAN UDS.?
- ¿ CÓMO SE SENTÍAN? [TRISTES, TRANQUILOS, PREOCUPADOS, FRUSTRADOS, ENOJADOS, CONTENTOS?]
- ¿ CÓMO VA A AFECTAR LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA?

(PRENDE LA LUZ)

[10 MINUTOS]

B) ACTIVIDAD ESCRITA

[10 MINUTOS]

RECORDANDO LAS IMÁGENES DE ESE DÍA...ESCRIBAN UN TESTIMONIO PERSONAL TOCANDO CUÁNTOS HECHOS, PENSAMIENTOS, Y DATOS QUE PUEDEN RECORDAR. NO SE PREOCUPEN LA GRAMÁTICA...SÓLO CAPTUREN LA IMAGEN Y EL SENTIDO DE ESE MOMENTO. NO TIENEN QUE FIRMARLO...SERÁ ANÓNIMO.

[SE PUEDE ESCRIBIR ESTO EN ESPAÑOL O INGLÉS, SEGÚN EL NIVEL]

C) RECOJA LAS NARRATIVAS Y DISTRIBUYA A CADA ALUMNO UNA HOJA DE PAPEL BLANCA. PÍDALES DIBUJAR UNA PICTURA SENCILLA (O SÍMBOLOS) QUE REFLEJA LO QUE ESCUCHAN MIENTRAS QUE LEA UNO O DOS TESTIMONIOS.

A UNOS VOLUNTARIOS PÍDALES EXPLICAR SU DIBUJO Y CONTAR DE NUEVO COMO DOCUMENTÓ EL RELATO. DÉLES PREGUNTAS CLAVES:

EN ESE MOMENTO... ¿ DÓNDE ESTABA SU COMPAÑERO(A)? ¿ QUE HACÍA?
¿ QUÉ SE SENTÍA? ¿ CÓMO LE IMPORTA LA MUERTE? [20 MINUTOS]

D) DISCURSO: EXPLÍQUELES EL TRABAJO/CONCEPTO DE DOCUMENTAR UN SUCESO POR LA HISTORIA ORAL...EL PROCESO DE CAPTURAR EL SENTIDO Y EMOCIÓN E IMPACTO DEL MOMENTO POR LA EXPERIENCIA DE UN TESTIGO VIVO...ELLOS, COMO PERIODISTAS O HISTORIADORES, HAN DOCUMENTADO EL TESTIMONIO PERSONAL DEL DÍA DEL SUICIDIO DE KURT COBAIN. ELLOS SON CRONISTAS.

VOCABULARIO TEMÁTICO:

CRONISTA	DOCUMENTAR	DATOS	HECHOS
HISTORIADOR	TESTIGAR	TESTIGO	TESTIMONIO CRÓNICA
PERIODISTA	EVENTO	SUCESO	ACONTECIMIENTO

[15 MINUTOS]

E) DISCUTA LA CITA DE OCTAVIO PAZ [APÉNDICE #1]. INTERPRETE LO QUE QUIERE DECIR. (HAGA UNA TRANSPARENCIA) [10 MINUTOS]

F) ESCUCHAR UNA HISTORIA ORAL

CITANDO LA IMPORTANCIA DE ESCUCHAR LA VOZ DE OTROS, PONGA EL CASSETTE DEL TESTIMONIO ORAL DE ERMALINA HERNÁNDEZ SOBRE LOS RECUERDOS DE SU SALIDA DE EL SALVADOR. [ALTERNATIVA: EL CASSETTE THE VOICE OF THE POWERLESS POR ELENA PONIAOWSKA (1984), WASHINGTON D.C.: NATIONAL PUBLIC RADIO O ARREGLE LA VISITA DE ALGUIEN DE SU COMUNIDAD]

LOS ALUMNOS TOMAN APUNTES COMPRENSIVOS COMO CRONISTAS. [30 MINUTOS]

G) TAREA:

1) INDIVIDUAL: ORGANICE LOS APUNTES Y ESCRIBA UNA CRÓNICA DE LO QUE LE PASÓ A ERMALINA HERNÁNDEZ (O A OTRA PERSONA PRESENTADA).

O

2) ACTIVIDAD COOPERATIVA: EN GRUPOS DE 3, COMBINEN Y ORGANICEN LOS APUNTES Y ESCRIBAN UNA NARRATIVA COOPERATIVA.

¿ HAY ALGUNAS PREOCUPACIONES DISTINTAS DE ELLAS GUARDADAS POR LOS REFUGIADOS LATINOAMERICANOS? EXPLIQUEN.

[15 MINUTOS]

D) PRESENTACIÓN DE UNOS EJEMPLOS DE LA LITERATURA

TESTIMONIAL:

A. ELENA PONIATOWSKA

LA NOCHE DE TLATELOLCO: TESTIMONIALES DE HISTORIA ORAL

NADA, NADIE: LAS VOCES DEL TEMBLOR

FUERTE ES EL SILENCIO

EL ÚLTIMO GUAJOLOTE

ACTIVIDAD: MUESTRE LOS LIBROS MISMOS O HAGA TRANSPARENCIAS DE UNOS EXTRACTOS DE ELLOS.

IDENTIFIQUEN EL ESTILO LITERARIO QUE ELENA PONIATOWSKA USA PARA DOCUMENTAR LAS CRÓNICAS (O HISTORIAS ORALES).

---NARRACIÓN EN 3A PERSONA

---NOTICIAS DE PERIÓDICOS

---NARRACIÓN EN 1A PERSONA

---REPORTAJES DE REVISTAS

---FOTOGRAFÍAS

[25 MINUTOS]

DAY #3 OBJETIVOS:

1. LEER UN TESTIMONIO DE RIGOBERTA MENCHÚ

2. COMPARAR LOS ESTILOS DE HACER LAS CRONICAS DE PONIATOWSKA Y BURGOS-DEBRAY

A) PARA EMPEZAR: INTRODUZCA LA HISTORIA DE RIGOBERTA MENCHÚ

[APÉNDICE #2] MAPA DE LA TIERRA DE RIGOBERTA (HAGA UNA TRANSPARENCIA)

[MAESTRO: REFIÉRASE AL PRIMER CAPÍTULO "LA FAMILIA" DE ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ POR ELISABETH BURGOS-DEBRAY PARA INFORMACIÓN.]

[10 MINUTOS]

B) ACTIVIDAD COOPERATIVA:

[APÉNDICE #3] MUERTE DE DOÑA PETRONA CHONA (LECTURA)

[APÉNDICE #4] MUERTE DE DOÑA PETRONA CHONA (HOJA DE TRABAJO)

PREPARACION: HAGA 7 COPIAS DEL CUENTO "LA MUERTE" Y DIVÍDALO A CINCO SECCIONES. MÁRQUELAS #A1, A2, A3, A4, A5 CRONOLOGICAMENTE.

TAMBIÉN, CORTE PLIEGOS DE "BUTCHER PAPER" Y SACAR MARCADORES O BARRITOS DE COLOR.

ACTIVIDAD: DISTRIBUYA A CADA ALUMNO UNA DE LAS SECCIONES DE LOS CAPÍTULOS YA DIVIDIDAS...CADA ALUMNO TOMA UNA SECCIÓN Y PRESTA ATENCIÓN AL NÚMERO/LETRA INDICADO.

TODOS ELLOS CON #A1 SE REUNEN EN UN GRUPO. IGUALMENTE CON LOS #A2...HASTA LOS #A5. LO QUE PASARÁ ES QUE LOS GRUPITOS TENDRÁN LA MISMA LECTURA. CADA GRUPO TENDRÁ 15 MINUTOS PARA ANALIZAR SU PEQUEÑA SECCIÓN Y CONTESTAR UNAS PREGUNTAS. [APÉNDICE #4] [15 MINUTOS]

ENTONCES...LOS ALUMNOS TIENEN QUE REUNIRSE EN NUEVOS GRUPOS, ESTA VEZ, CADA GRUPO NECESITA [A1,A2,A3,A4,A5]. EN ESTOS GRUPOS, EMPEZANDO CON A1, LOS ESTUDIANTES LES EXPLICAN A SUS COMPANEROS LO QUE PASA EN SU SECCIÓN...CONTESTEN TODAS LAS PREGUNTAS EN LA HOJA. [15 MINUTOS]

TOMANDO UN PLIEGO DE BUTCHER PAPER Y BARRITOS DE COLOR O MARCADORES, CADA GRUPO SECCIONA EL PAPEL EN CINCO PARTES Y CADA MIEMBRO DIBUJA UN DIBUJO SENCILLO (O UN SÍMBOLO) REPRESENTANDO LO QUE HABÍA LEÍDO. [10 MINUTOS]

PRESENTACIÓN ORAL: CADA GRUPO SE PARA ENFRENTA DE LA CLASE Y CUENTA UNA VERSIÓN BREVE DEL TESTIMONIO DE RIGOBERTA MENCHÚ USANDO SUS DIBUJOS COMO AUXILIOS VISUALES. [15 MINUTOS]

C. IDENTIFICAR OTRO PROCESO PARA DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL

[MAESTRO: LEA LA INTRODUCCIÓN PARA ENTENDER EL PROCESO DE COMPONER LA HISTORIA ORAL POR LA CRONISTA ELISABETH BURGOS-DEBRAY.]

USE EL BOSQUEJO DEL PROCESO [APÉNDICE #5] (HAGA TRANSPARENCIA) Y COMPARE Y CONTRASTE LOS DOS ESTILOS DE PONIATOWSKA Y BURGOS-DEBRAY. [5 MINUTOS]

1. ¿A CUÁLES TEMAS SE TRATAN?

2. ¿EN CUÁL VOZ LITERARIA ESCRIBEN LAS DOS CRONISTAS?

3. ¿QUIÉN USA MUCHAS FOTOS PARA DOCUMENTAR LAS HISTORIAS ORALES?

[5 MINUTOS]

D) REPASE LA CITA DE OCTAVIO PAZ [APÉNDICE #1] [5 MINUTOS]

E) INTRODUZCA EL PROYECTO DE COMPONER UNA ANTOLOGÍA DE LITERATURA TESTIMONIAL [10 MINUTOS]

DESCRIPCIÓN: DOCUMENTAR UNA HISTORIA ORAL USANDO LA ENTREVISTA Y AUXILIOS VISUALES, Y CREAR UNA ANTOLOGÍA DE LITERATURA TESTIMONIAL.

TEMAS SUGERIDOS:

1. DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL DE UN ADULTO EN CUANTO AL 22 DE NOVIEMBRE DE 1963 (EL ASESINATO DEL PRESIDENTE J.F.KENNEDY)
2. DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL DE UN INMIGRANTE A LOS ESTADOS UNIDOS, SEA DE EUROPA, ÁFRICA, ASIA O LATINA AMERICA.
3. DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL DE SU PROPIO NACIMIENTO CONTADA POR SUS PADRES, ABUELOS, HERMANOS, TÍOS Y AMIGOS DE LA FAMILIA.

REQUISITOS: ENTREGAR UNA CRÓNICA DE 150 PALABRAS ESCRITA EN CASTELLANO EN TINTA NEGRA O AZUL ELABORADA CON AUXILIOS VISUALES.

FECHA DEBIDA: _____

CALIFICACIÓN:	ENTREVISTA ESCRITA	10 PUNTOS
	CONTENIDO DE LA CRÓNICA	30 PUNTOS POSIBLES
	COMUNICACIÓN (EXACTITUD)	30 PUNTOS POSIBLES
	AUXILIOS VISUALES	15 PUNTOS POSIBLES
	PULCRITUD/CREATIVIDAD	15 PUNTOS POSIBLES

TOTAL = 100 PUNTOS

E) PRIMER PASO: CREAR UNA LISTA DE PREGUNTAS QUE PUEDEN DOCUMENTAR VARIOS ASPECTOS DE ESE SUCESO... [20 MINUTOS]

EL TIEMPO LUGAR CARACTERÍSTICAS FÍSICAS/PERSONALIDAD
ACTIVIDADES SENTIMIENTOS PENSAMIENTOS PROBLEMAS
¿ QUIÉN? ¿ QUÉ? ¿ CUÁNDO? ¿ DÓNDE? ¿ ADÓNDE? ¿ POR QUÉ? ¿ CUÁNTO?

ENTREVISTA EN INGLÉS: COMUNIDADES SIN MUCHA GENTE HISPANA

ENTREVISTA EN ESPAÑOL: A CONOCIDOS HISPANOS, A MAESTROS QUIENES HABLAN ESPAÑOL,
A ALUMNOS HISPANOS DE ESL

TAREA

SEGUNDO PASO: AFUERA DE LA CLASE, ENTREVISTEN A ALGUIEN (QUE SEA EN INGLÉS OR EN ESPAÑOL, SEGÚN LA DISPONIBILIDAD DE HISPANOHABLANTES). RECUERDEN EL CONSEJO DE OCTAVIO PAZ. TOMEN APUNTES O GRABEN LAS ENTREVISTAS. ESCRIBAN ALGUNAS CITAS ESPECÍFICAS DEL ENTREVISTADO.

DIA #4 OBJETIVOS:

1. ORGANIZAR LA ENTREVISTA EN UN BOSQUEJO
2. ESCRIBIR EL PRIMER BORRADOR

A) PARA EMPEZAR:

TERCER PASO: ORGANICEN LA INFORMACIÓN EN UNA MANERA LÓGICA. USANDO TARJETAS, DIVIDAN LA INFORMACIÓN EN CATEGORÍAS TEMÁTICAS.

ESCRIBAN UN BOSQUEJO. [*** SEAN CREADORES--- PUEDEN CAMBIAR EL ORDEN DE LAS PREGUNTAS PARA CREAR UN ESTILO PERSONAL.] [15 MINUTOS]

B) CUARTO PASO: DECIDAN EN CUAL VOZ LITERARIA SERÁ LA CRÓNICA...

"YO"---MONÓLOGO

"TÚ" ---COMO DIÁLOGO O ENTREVISTA

"ÉL, ELLA" ---NARRATIVA

C) QUINTO PASO: ESCRIBAN EL PRIMER BORRADOR DE LA CRÓNICA. [60 MINUTOS]

D) SEXTO PASO: EN GRUPOS DE 3:

1. INTERCAMBIEN SU PRIMER BORRADOR CON OTRO ALUMNO.
 2. SUBRAYEN EL SUJETO EN CADA ORACIÓN. _____
 3. CUADREN CADA VERBO.
 4. SI ENCUENTREN ERRORES ENTRE LOS SUJETOS Y LOS VERBOS, PONGAN UNA ? EN LA MARGEN DEL PAPEL AL LADO DEL ERROR. ?
 5. DEVUÉLVANSELOS A LOS ESCRITORES Y CORRIJAN CUALQUIER ERROR.
1. PASEN SU PAPEL AL TERCER ALUMNO.
 2. LEAN LA CRÓNICA CUIDADOSAMENTE Y ENCUENTREN LOS SUSTANTIVOS MODIFICADOS POR ADJETIVOS
 3. PONGAN UN CIRCULO  ALREDEDOR DE CADA ADJETIVO Y SI NO HAY "HARMONÍA" ENTRE EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO, MARQUEN UNA ? EN LA MARGEN. ?

4. DEVUÉLVANSELOS A LOS ESCRITORES PROPIOS Y CORRIJAN
CUALQUIER PROBLEMA. [30 MINUTOS]

- C. ENTREGUENSELOS AL MAESTRO(A) PARA REPASAR LA GRAMÁTICA
(MAESTRO: MARQUE LOS ERRORES GRAMATICALES QUE IMPIDEN LA
COMPRENSIÓN CON UNA MARCADOR AMARILLO, SIN HACER LA CORRECCIÓN.
DEVUÉLVALOS EN LA PRÓXIMA CLASE)

TAREA

E) SÉPTIMO PASO: PIENSEN DE UNA FORMA DE ILUSTRAR SU CRÓNICA...

- ¿ ILUSTRACIONES? ¿ DIBUJOS ORIGINALES? ¿ FOTOS?
¿ PICTURAS SACADAS DE UNA REVISTA O LIBRO? ¿ UN DISEÑO?

OBTENGAN AUXILIOS VISUALES PARA COMPLEMENTAR SU CRÓNICA

DAY #5 OBJETIVOS:

1. ESCRIBIR EL SEGUNDO BORRADOR DE LA CRÓNICA
2. INTEGRAR LOS AUXILIOS VISUALES
3. ENCUADERNARLO EN UNA ANTOLOGÍA TESTIMONIAL

**A) OCTAVO PASO: DEVUELVA EL PRIMER BORRADOR. ESRIBAN DE NUEVO LA
CRÓNICA USANDO PAPEL BLANCO Y HACIENDO CUALQUIER CORRECCIÓN
GRAMATICAL. INTEGREN LOS GRÁFICOS E INCLUYAN UN TÍTULO. [90 MINUTES]**

**B) ENCUADERNE LA COLECCIÓN DE CRÓNICAS EN UNA ANTOLOGÍA ENVUELTA EN
UNA CUBIERTA BONITA.**

**C) DISTRIBÚYALES UNA EVALUACIÓN ESTUDIANTIL A LOS ALUMNOS PARA
CONSEGUIR INFORMACIÓN SOBRE EL VALOR DEL PROYECTO. [APÉNDICE #6]
[10 MINUTES]**

EXTENSIÓN:

- 1) DEJE LA COPIA ORIGINAL EN LA CLASE PARA QUE LOS ALUMNOS LA LEAN
- 2) MUESTRE LA ANTOLOGÍA A LOS PADRES CUANDO VAYAN AL SALON PARA QUEJARSE
- 3) REGALE UNA COPIA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR
- 4) MANDE UNA COPIA AL DIRECTOR(A) Y A LA ADMINISTRACIÓN DISTRITA
- 5) REPARTE UNA COPIA A LAS CLASES DE ESL (SI HAY ALGUNOS HISPANOS)
- 6) Y ENVÍE UNA COPIA A DAVID CURLAND C/O NEH "MEXICO IN TRANSITION" 1994,
UNIVERSITY OF OREGON: EUGENE

APÉNDICE #1

"PARA UN CRONISTA DE UNA ÉPOCA, SABER ESCUCHAR ES MÁS IMPORTANTE QUE SABER ESCRIBIR. O MEJOR AÚN: EL ARTE DE ESCRIBIR IMPLICA UN CONOCIMIENTO PREVIO DEL ARTE DE ESCUCHAR. ARTE SUTIL Y DIFÍCIL PORQUE REQUIERE, NO SOLAMENTE UNA AUDICIÓN AGUDA SINO TAMBIÉN UNA GRAN SENSIBILIDAD MORAL: RECONOCIENDO, ACEPTANDO LA EXISTENCIA DE OTROS. HAY DOS CASTAS DE ESCRITORES: EL POETA, QUE ESCUCHA UNA VOZ INTERIOR, LA SUYA PROPIA; Y EL NOVELISTA, EL PERIODISTA Y EL HISTORIADOR QUE ATIENDE A MUCHAS VOCES DEL MUNDO QUE LO RODEAN, LAS VOCES DE OTROS."

---OCTAVIO PAZ

"INTRODUCCIÓN" EN ELENA PONIAKOWSKA, *MASSACRE IN MEXICO* (1975), N.Y.: VIKING PRESS. PVII

APÉNDICE #4 PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN PARA "LA MUERTE DE DOÑA PETRONA CHONA"

A1 _____ A1

1. ¿CÓMO SE LLAMAN LOS TERRATENIENTES DE LA REGIÓN?

2. ¿QUÉ PRODUCTOS CULTIVAN LOS CAMPESINOS?

3. ¿CÓMO SE LLAMA LA AMIGA DE RIGOBERTA MENCHÚ? DESCRÍBELA.

4. ¿QUÉ HIZO CARLOS GARCÍA A PETRONA?

A2 _____ A2

1. ¿QUÉ QUERÍA CARLOS GARCÍA ?

2. ¿CÓMO LE RESPONDIÓ PETRONA?

3. ¿PORQUÉ SE DESESPERABA PETRONA?

4. ¿QUÉ LE DIJO CARLOS GARCÍA A SU GUARDAESPALDA?

A3 _____ A3

1. ¿CÓMO MATÓ EL GUARDAESPALDA A LA DOÑA PETRONA?

2. ¿EN QUÉ CONDICIÓN DEJÓ EL GUARDAESPALDA EL CUERPO?

3. ¿QUÉ PASÓ AL BEBÉ DE LA DOÑA PETRONA?

4. ¿POR QUÉ NO VINO LA GENTE DEL PUEBLO A AYUDARLA?

A4 _____ A4

1. ¿QUÉ HIZO EL PADRE DE RIGOBERTA AL VER EL CUERPO?

2. ¿QUÉ HIZO LA FAMILIA DE RIGOBERTA AL BEBÉ?

3. ¿POR QUÉ NADIE RECOGIÓ EL CUERPO POR DOS DÍAS?

4. AL FIN, ¿CÓMO RECOGIÓ LA FAMILIA DE RIGOBERTA EL CUERPO DE PETRONA?

A5 _____ A5

1. ¿QUÉ ACCIÓN TOMÓ EL ALCALDE EN CUANTO AL CRIMEN?

2. ¿QUÉ EMOCIONES MOSTRABA EL ALCALDE DESPUÉS DE HABLAR AL TERRATENIENTE?

3. ¿CÓMO REACCIONABA RIGOBERTA POR UNOS 6 AÑOS?

4. ¿CÓMO PAGARON EL GUARDAESPALDA Y CARLOS GARCÍA POR EL ASESINATO DE PETRONA?

**APÉNDICE #5 PROCESO USADO POR BURGOS-DEBRAY PARA
DOCUMENTAR LA HISTORIA ORAL DE RIGOBERTA MENCHÚ**

I. GRABAR LA HISTORIA ORAL CON GRABADORA Y CASETES

A. USAR UN BOSQUEJO

1. LA NIÑEZ
2. LA ADOLESCENCIA
3. LA FAMILIA
4. PRÁCTICAS CULTURALES
5. LOS PROBLEMAS POLÍTICOS

!!!OJO!!! SEA FLEXIBLE...PERMITA A LA PERSONA HACER UNAS DIGRESIONES DEL BOSQUEJO

II. TRANSCRIBIR LAS PALABRAS GRABADAS AL PAPEL

**A. COPIAR LAS CONVERSACIONES, ANOTANDO CITAS FUERTES,
EMOCIONANTES**

**B. LEER LAS CONVERSACIONES Y ESTABLECER UN "THEMATIC CARD
INDEX"**

1. IDENTIFICAR LOS TEMAS PRINCIPALES
PADRE, MADRE, NIÑEZ, EDUCACIÓN
2. IDENTIFICAR LOS TEMAS DE LA VIDA DIARIA
TRABAJO, RELACIONES CON LA COMUNIDAD/GOBIERNO,
PROBLEMAS

C. DECIDIR EN UN ESTILO DE VOZ LITERARIA

1. PRIMERA VOZ---MONÓLOGO
2. SEGUNDA VOZ--- DIÁLOGO/ENTREVISTA
3. TERCERA VOZ---NARRATIVA

D. ORGANIZAR LA MATERIAL CRONOLOGICAMENTE

CITADO DE "INTRODUCCIÓN". ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACÍÓ
LA CONCIENCIA (1984). DOCUMENTADO POR ELISABETH GURGOS-DEBRAY.
LONDON:VERSO

APÉNDICE #6

EVALUACIÓN ESTUDIANTEL

CUENTA LA HISTORIA---LA HISTORIA CUENTA

TO HELP IN THE DEVELOPMENT OF WORTHWHILE LEARNING ACTIVITIES IN THIS CLASS, YOUR IDEAS AND FEEDBACK ARE VERY IMPORTANT. PLEASE RESPOND TO THE FOLLOWING QUESTIONS TO HELP ME ASSESS THE EFFECTIVENESS AND VALUE OF THIS PROJECT.

0=STRONGLY DISAGREE 1=DISAGREE 2=UNCERTAIN 3=AGREE 4=STRONGLY AGREE

- 0 1 2 3 4 1) THE DIRECTIONS WERE EXPLAINED CLEARLY AND EASY TO FOLLOW
- 0 1 2 3 4 2) THE TIME GIVEN FOR THE PROJECT WAS ADEQUATE (YOU WEREN'T RUSHED AND YOU WEREN'T GIVEN TOO MUCH TIME)
- 0 1 2 3 4 3) THE ACTIVITY WAS BENEFICIAL---YOU LEARNED SOMETHING!
- 0 1 2 3 4 4) THE ACTIVITY HELPED YOU GROW IN YOUR SECOND LANGUAGE
- 0 1 2 3 4 5) THE PROJECT HELPED YOU UNDERSTAND THE WORLD BETTER

WHAT WAS THE SINGLE MOST SIGNIFICANT THING YOU LEARNED FROM THIS PROJECT? _____

WHAT ONE THING WOULD YOU SUGGEST BE DONE DIFFERENTLY? _____

3.0 BIBLIOGRAFIA

AUGUSTÍN, JOSÉ. CÍRCULO VICIOSO. (DRAMA-PRISONS). 1977. TEATRO DEL VOLADOR.
MEXICO: J. MORTIZ.

_____. TRAGICOMEDIA MEXICANA. (LA VIDA EN MÉXICO DE 1940 A 1970). 1990.
MEXICO, D.F.: PLANETA.

BETWEEN WORLDS: CONTEMPORARY MEXICAN PHOTOGRAPHY. (PHOTOS & ESSAYS). 1990.
NEW YORK, N.Y.: NEW AMSTERDAM BOOKS. [WRITERS—CARLOS MONSIVAIS...ET AL]

CONGER, AMY AND ELENA PONIATOWSKA. COMPAÑERAS DE MÉXICO: WOMEN
PHOTOGRAPH WOMEN (PHOTOS & ESSAYS). 1990. RIVERSIDE: UNIVESITY ART
GALLERY/ UNIV. OF CALIFORNIA

DE LAS CASAS, BARTOLOMÉ. BREVÍSIMA RELACIÓN DE LA DESTRUCCIÓN DE LAS INDIAS
OCCIDENTALES.

HERNÁNDEZ, MARÍA ERMALINA. ORAL HISTORY RECORDED ON CASSETTE. JULY 2, 1994.
EUGENE, OREGON.

MENCHÚ, RIGOBERTA AND ELISABETH BURGOS-DEBRAY. ME LLAMO RIGOBERTA
MENCHU Y ASÍ ME NACÍÓ LA CONCIENCIA. 1984. LONDON: VERSO.

PONIATOWSKA, ELENA. FUERTE ES EL SILENCIO. 1981. MEXICO: EDICIONES ERA.

_____. HASTA NO VERTE JESUS MÍO. 1969. MEXICO: EDICIONES ERA.

_____. NADA, NADIE: LAS VOCES DEL TEMBLOR. 1988. MEXICO, D.F.:
EDICIONES ERA.

_____. LA NOCHE DE TLATELOLCO: TESTIMONIOS DE HISTORIA ORAL.
1971. MEXICO: EDICIONES ERA.

_____. EL ÚLTIMO GUAJOLOTE. 1983. MEXICO: CULTURA.

_____. THE VOICE OF THE POWERLESS. [SOUND RECORDING] 1984.
WASHINGTON D.C.: NATIONAL PUBLIC RADIO

VIDEO: LA HISTORIA OFICIAL. DIRECTOR—LUIS PUENZO. BEVERLY HILLS, CA: PACIFIC
ARTS VIDEO. (112 MINUTES). 1986.

VIDEO: EL NORTE. DIRECTOR—GREGORY NAVA. FARMINGTON HILLS, MI: CINECON
INTERNATIONAL FILMS. (141 MINUTES). 1984..

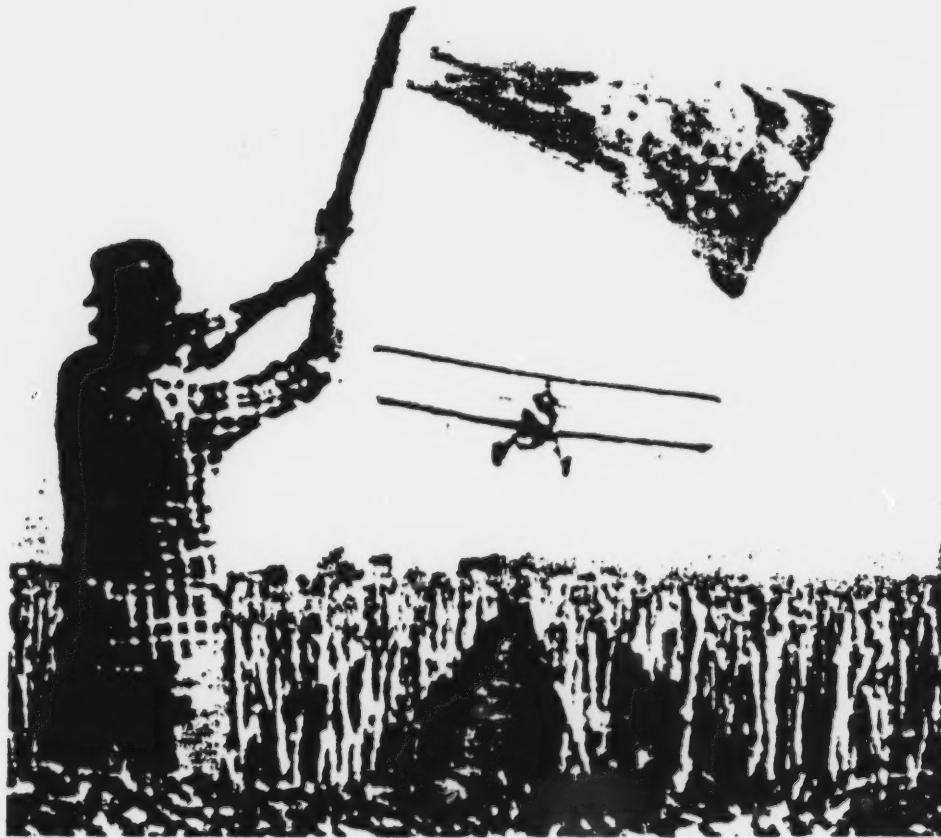
PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Jeannie Richardson)

"Mapa de la Tierra de Rigoberta Menchú" (Guatemala)

Several "lecturas" from "Muerte de Doña Petrona Chona", probably
one of sources listed in bibliography page preceding)

IMMIGRATION AND EMIGRATION:
THE UNITED STATES AND MEXICO



BY MEL E. SANCHEZ
SANTA ANA HIGH SCHOOL
CURRICULUM UNIT FOR
NEH INSTITUTE "MEXICO IN TRANSITION"
July 1994

INTRODUCTION

One of the most dynamic issues today facing the United States and Mexico is that of immigration; however, the issue has two elements to it: emigration from Mexico and immigration to the United States. This unit will study these two elements from the perspective of the two nations and cultures involved. Reading assignments from both history and literature will be part of the unit, although there will be a preponderance of material on the latter.

The unit will begin with the immigration of a pre-Columbian tribe, Aztecs, into the valley of Anáhuac, their hardships and their eventual domination of Mesoamerica. The second part of the unit will focus on the Spaniards conquest of the New World and subsequent colonization of New Spain. Next, an account will be given of encouraged immigration by the Mexican government for Europeans during the Nineteenth Century. The fourth portion will deal with the causes for waves of emigration from Mexico to the U.S. Finally, the contemporary issues facing the two elements will be studied.

It is designed for students of Spanish who are native speakers or who have attained a fourth year level of oral fluency.

Four basic genres of literature will be employed to supplement this unit: essay, poetry, drama, short story and videos. The teacher will have a variety of literary material to choose from so that subsequent years of studying this topic will lend themselves to various literary works. The unit is designed to entail four weeks of classroom involvement.

Obectives:

Upon completion of this unit, students will have:

- 1) been exposed to four different genres of literature,
- 2) worked cooperatively and come to a consensus,
- 3) been involved in the writing process,
- 4) understood migration patterns in and out of México,
- 5) gained an appreciatioon of the situation of migrants,
- 6) written an original work of literature.

One Week Prior

Students will be given the homework assignment of finding any article from a newspaper or a magazine about immigration. Included as homework students will have the assignment of writing a paragraph to be divided in the following form:

6-10 sentences of summary of article

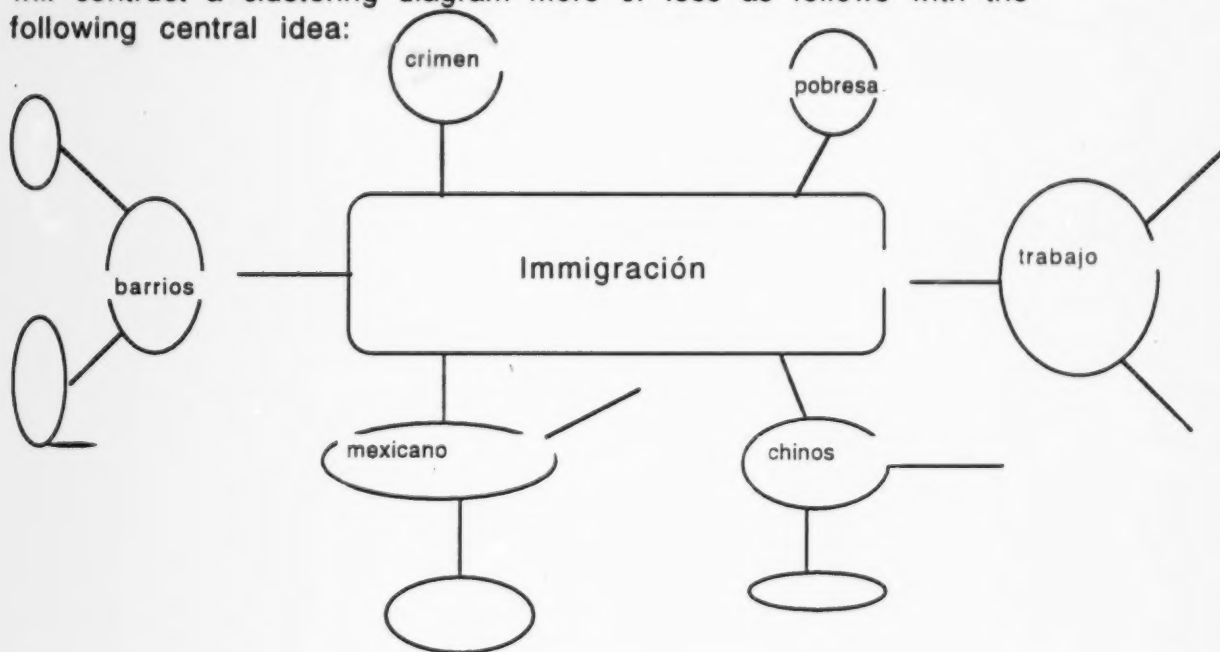
2-4 sentences of opinion of the topic

8-14 sentence paragraph in total

Day One and Two

Paragraphs will be collected and given a letter grade according to standards of the class.

Students will then be divided into groups of two or three. Each group will be given a marker, a ruler and an 18" X 30" piece of construction paper. After a class discussion members of each group on an alternating basis, will construct a clustering diagram more or less as follows with the following central idea:



Students will write a collaborative paragraph on the topic of immigration. They will alternately write sentences so that all participate.

Paragraphs will be collected and collective grades will be given according to the standards of the class.

Days Three and Four

Individual paragraphs will be returned.

Together students and teacher will read orally four chapters of Leyendas Mexicanas #24 adapted by José Farga Font; "Las dos pirámides", "La profecía de Tenoch", "La fundación de Tenochtitlán" and "Las primeras víctimas." Class discussion will be held concerning the lowly status of the Mexica as they first entered the valley of Anáhuac and the subsequent rise to power.

Group paragraphs will be returned. Continuation of discussion. Students will write 8-12 paragraph due day eight. Topic for paragraph: "Según el texto explica la diferencia de los Aztecas cuando primeramente llegaron al valle de Anáhuac en comparación con cuando ellos controlaron la mayoría de Mesoamérica."

Day Five

Together students and teacher will read orally the play "Diálogo entre el francés y el italiano" de El Pensador Mexicano por José Joaquín Fernández de Lizardi del libro Saga de Mexico (Herrera-Sobek and Menton).

Answer questions 7-10 in complete sentences.

Write a paragraph of 6-10 sentences over the topic: las generalizaciones que hacen los protagonistas de los inmigrantes.

Collect papers for grading.

Days Six and Seven

Return graded papers from day five.

Read with students "Paso del norte" from El Llano en Llamas por Juan Rulfo del libro Saga de Mexico.

Answer questions 1-10 in complete sentences.

Continue answering questions. Write in class paragraph (6-10 sentences) on the topic: "Los problemas del inmigrante mexicano." Collect papers.

Day Eight

Return papers from day seven. Collect homework from day four.

From the book El Inmigrante Mexicano by Manuel Gamio students will be given short "Testimonios" of various immigrants to the U.S. Students will be given approximately 20 minutes to read short case studies. Students will be put into groups of three to discuss the particular case study of their person. Written answers to the discussion will be based on the following questions:

1. ¿De dónde es la persona?
2. ¿Por qué salió de México?
3. ¿Cuáles problemas ha tenido en los EEUU?
4. ¿Volverá a México?
5. ¿Por qué sí o por qué no?

Day Nine

Return papers from day four.

Using answers from day eight, students will write in class a collaborative paragraph, each student alternately writing a sentence, on the following topic: ¿Por qué salen gente de México y qué les sucede después de llegar a los EEUU? Collect paragraphs.

Day Ten

Return paragraphs from day nine.

Students will copy from chalkboard the poem "Río Grande" by José Antonio Burciaga. Class discussion will be held concerning symbolism and meaning of poem. Specific notes must be taken by students.

Day Eleven

Students will view 30 minutes of the video Espejos Enterrados #5 specifically dealing with the issue of immigration of hispanos to the U.S. Class discussion of video.

Day Twelve

Students and teacher will read in class either "Crónica del Barrio" by Rosaura Sánchez in Antología de Cuentistas Chicanos or "Garage Sale" by Juan Armando Epple in Cuentos Hispanos de los EEUU. Class discussion on problems facing immigrants in U.S.

For homework due day thirteen, students will write individual paragraphs on the following topic: "Problemas de los inmigrantes en los EEUU."

Days Thirteen to Sixteen

Collect paragraphs from day twelve.

Students will view either video Ni de aquí ni de allá or El Norte. While viewing video, students will make a list of the ten most important characters with a description of each and of the fifteen most important events during the video.

Return papers from day twelve.

Days Seventeen to Twenty

Using paragraphs, notes, and questions and answers from previous work for this unit and as a wrap-up assignment, students will choose from one of the four types of genre to write on the issue of immigration:

- A) A formal five paragraph essay.
- B) A poem with the minimum of 14 lines and with rhyme scheme and/or syllabic scheme. The poem must contain symbols.
- C) A short story with both dialogue and narration. It must have at least five characters. Minimum two pages typed, maximum four pages typed.
- D) A short play with at least five different character each with at least five parts in the dialogue. Narration may be used but does not count as one of the five parts of dialogue.

These final assignments will be collected day twenty.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Mel Sánchez)

Poem "Río Grande" source unknown

LA GUERRA CRISTERA Y UN CUENTO DE RULFO



N.E.H. INSTITUTE MEXICO IN TRANSITION
JULY, 1994

TIM SHELMEARDINE
LAKERIDGE HIGH SCHOOL
LAKE OSWEGO, OREGON

Table of Contents

Unit Overview	1-2
Lesson Plans	2-4
Lectura A: La evangelización	5-8
Lectura B: La Constitución de 1917	9-12
Lectura C: Primeras Instituciones	13-16
Vocabulario de La noche que lo dejaron solo	17-18
Blank Outline for Lecture	19-20
Map of Cristero Rebellion	21
Sample Questions from Lecture	22
Examen de vocabulario	23
Cuento: La noche que lo dejaron solo	24-26
Actividad de pre-lectura	27
Comprensión de lectura	28-29
Examen de historia	30
Fotos para la actividad culminante	31-42

This curriculum unit is designed to integrate an event in Mexican history with a work in Mexican literature. Certainly no teacher can fail to be aware of the "compartmentalization" of subjects that is the present model in most public, secondary schools. Curriculum integration has been mandated for Oregon's educational reform bill, House Bill 3565, and is currently being designed and implemented at a variety of schools across this state. I have long believed that literature and history are artificially separated in schools. When I pick up a piece of literature for my own reading, whether in English, Spanish or German, it is important to note that several things do not happen: my pronunciation does not improve; I do not stop to contemplate unfamiliar grammatical structures; I may or may not acquire new vocabulary; and my reading comprehension does not improve. But I do lose myself in the story and am able to picture the events as they occur, occasionally running the risk of imitating Cortázar's protagonist in Continuidad de los Parques. I am able to do this because I have a cultural and historical context which facilitates imagining the situations and events. Granted this comparison is not entirely fair. As foreign language teachers, it is appropriate to teach for improved reading comprehension, to illustrate certain grammar points, to help students acquire vocabulary and to improve their pronunciation. My point is that literature can and should be so much more.

In this unit, the students will study an interesting, but relatively minor event in Mexican history, the Cristero Rebellion (1926-29). They will receive an overview of church-state conflicts that led up to the rebellion and a cessation of church services for three years; briefly study the rebellion itself; and finally, learn what happened in the aftermath. The complementary work of literature is "La noche que lo dejaron solo," a short story by the Mexican author, Juan Rulfo. I have intended this unit to be used in Spanish Level III, at the end of the year. It will take approximately two weeks to finish, if one follows the schedule laid out here. With slight modifications, such as lecturing in Spanish, rather than English, this unit could also be used at higher levels. The vocabulary in the story is such that I recommend using the vocabulary list frequently before attempting to have your students read it.

A word about the schedule. I am currently teaching in a block schedule, where classes meet for approximately ninety minutes a day, every other day. I have lumped my lesson plan for one "block" day into two "standard" days. You will need to divide the activities of the two days accordingly.

Perhaps this may reward you with increased flexibility. Since I do not meet with my students on consecutive days, I tend to review at the beginning of each class period. Please feel free to adjust the schedule, activities and materials to best fit your own schedule and needs. All materials will be found after the lesson plans at the end of this unit.

Lesson Plans

Days One and Two

Introducción: Tell the students they are beginning a unit combining Mexican history and literature. The first activity will give them background or general information on the Catholic Church and the conflicts with the State of Mexico that lead to the Cristero War. Tell them to take notes; I let my students use them on any test (except vocabulary) or activity during this unit. Tell them some activities will be in Spanish, others will be in English.

Actividad cooperativa (Jigsaw): An Introduction to the History of the Cristero War (1926-29). Divide the entire class into groups of three students. I give each student in each group a different color card (yellow, pink and green). Then I have all the yellows, all the greens and all the pinks separate themselves into groups by color. If this results in groups of unwieldy size, break them down into smaller units, keeping them working with others in the same color. The three readings are four pages each and are taken from a sixth grade history book used in Mexico. I usually photocopy the three readings into the different card colors to make sure I have given everyone the correct packet. They have three tasks in these groups: 1) to read and understand their packet; 2) to highlight and be able to explain the main points of the reading in their original group of three; and 3) to participate equally in all group work. This last can often be assessed by self-evaluation and/or alert teacher observation during any stage of the group work. Answer questions any group might have, including words they don't know in English. The students return to their groups and share the main points with their original group. If necessary, it might be helpful to check understanding by having each group answer questions prepared by the teacher.

Vocabulario: Hand out the story vocabulary. The sooner they start

learning it the better. I tell them we will have a test on it in four days. I go over it with my students, then give them an assignment to start them learning it. First assignment: They must choose twenty of the words and use them logically in original sentences.

Days Three and Four

Vocabulario: Review and collect the homework. Work some more with the vocabulary by quizzing them orally, playing games or using any other technique you have confidence in. My classes love to play "Pictionary," although at this stage most will have to refer to their vocab list to play.

Repaso: Ask them to summarize what they read and were told yesterday. Have them see what they can remember without their notes, then with them. Leading questions from the teacher are permitted.

Conferencia de historia You will have prepared a lecture. Mine is in English for Level III. Hand out a map and a blank outline for the students to fill in as you speak. The headings will give you a good idea about what I include. A major concept that I want my students to understand that conflicts generally do not occur suddenly, due to one event, but rather develop over time. Your own priorities and information may be different from mine.

Tarea: I still want them to study their story vocabulary; their test will be in two days. Another type of assignment, such as drawing the meanings of ten different vocab words or finding synonyms and antonyms is in order.

Days Five and Six

Repaso: Have the students compare their lecture outline with a partner. Ask questions about the material covered during lecture. Be sure to include questions that involve higher thinking processes.

Vocabulario: Go over the homework. Review the vocabulary with the class one last time if you wish.

Examen: Have them take the vocabulary test. I purposefully emphasized translating from Spanish to English as this will assist them to translate when they read the story.

Actividad de pre-lectura: This is another group activity and it is helpful for them to have dictionaries. Hand out the story and the worksheet from the materials section. They will use skimming techniques to locate nouns and adjectives that uses to describe the countryside in his story. Compare answers as a class, if you have time. This activity can be assigned as homework, but many students will find it challenging.

Days Seven and Eight

Repaso: Finish pre-reading activity or correct if necessary. Ask them to remember what they learned about the Cristero Rebellion. Write some of the answers on the board.

La noche que lo dejaron solo: Tell your students that the story takes place during the Cristero Rebellion. It's okay to tell them that there is a lot of new vocabulary, but that they should not look up every word. You can use your favorite teaching reading techniques here. If you have them read in groups, make sure they summarize frequently. When they finish, hand out the reading comprehension worksheet. I prefer that they do the ten multiple choice questions before we discuss this in class. Class discussion of the story. Answer questions. The second part of the worksheet can be done in class or assigned as homework. I also tell them there will be an open note quiz next class session.

Days Nine and Ten

Repaso: Go over worksheet, if necessary. Finish discussion about the story and answer any questions.

Examen: Hand out the tests. I allow my students to use their notes and own materials. I am less concerned with the names and dates than with their ability to see relationships and make comparisons.

Actividad culminante: I have a number of photographs taken from Juan Rulfo's book "Inframundo". I would like my students to choose three or four, arrange them in a logical sequence and write a caption or an explanation for each photo. They must tie it in to the story or to the history covered in this unit. I tell them that I am looking above all for logical connections to what they have learned.

Juan Rulfo: LA NOCHE QUE LO DEJARON SOLO - Vocabulario

- acabar por - to end up
mañana amaneciendo - (at) dawn tomorrow
acordarse - to remember
la subida - ascent, climb
terciado - slung
parejo - flat
retrasarse - to fall behind
rezagarse - to lag behind
el paso - step
hueco - hollow
agarrar - to grab, catch
de filo - in a file (line)
una jornada - one day's march
recostarse - to recline
manosear- to touch with the hands
el pellejo - skin
el musgo - moss
la madrugada - dawn
el apretado golpetear - the urgent clattering
la pezuña - hoof
el arriero - mule-driver
atravesar - to cross
la loma terregosa - the hill covered with dirt clods
tirar - to throw down
deshacerse de - to get rid of

rodar - to roll
el bullicio - uproar, movement
la fogata - bonfire
mecerse- to twist
colgado - hung
nublar - to cloud
arrastrarse - to drag oneself
a lo largo de - along
descolgar - to cut down
caer por aquí - to come by here
arrendar para - to head toward
el Catorce - a specific Cristero leader's nickname
tender la emboscada - to set up the ambush
enfilarse - to line up
cosquillarle - to tickle
sorber - to gulp
agazapar - to crouch
empujar - to push
el reliz - the (steep) edge
el arroyo - gully
enderezar- to straighten
echarse a - to begin to
el pajonal - grass field
la llanura - the plain

Bosquejo blanco/Blank Outline

1521 -

1821 - El Plan de Iguala. (The three _____)

1857 - Constitution. (_____ influence)

1859 - The Laws of Reform.

1876-1910

1910-1920 Mexican Revolution

1917 - Constitution.

1917 -

1920-24

1924-28

1926-1929 The Cristero Rebellion.

17 July 1928 Assassination of _____ .

post-June 1929 Church:

Government:

1934-36



Sample Questions to Review Lecture

1. What were the three guarantees mentioned in the Plan of Iguala?
2. List three constraints that the Constitution of 1857 put on the Catholic Church.
3. Who ruled from 1876-1910 in Mexico?
4. What is that period called?
5. Why did the Catholic Church oppose the Mexican Revolution?
6. Why did Benito Juárez write the Laws of Reform?
7. What are some of the rights acknowledged by the 1917 Constitution?
8. What did Alvaro Obregón do to earn the hatred of the Church?
9. List some of the constraints imposed on the Catholic Church by the 1917 Constitution.
10. Why do you think Alvaro Obregón chose not to enforce the articles of the Constitution that pertained to the Church?
11. What are some of the differences between the way Obregon and Calles treated the Church?
12. What did the Cristero Rebellion really accomplish?
13. Do you think they were right to fight against the government? Why or why not?
14. Describe the role that Dwight Morrow, the U.S. Ambassador to Mexico, played in the peace process. What kind of person do you think he was?
15. What would make you take up arms and fight against your government?

La noche que lo dejaron solo - Examen de vocabulario

A. Empareja las palabras de vocabulario con sus significados en inglés.

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| _____ 1. atravesar | A. step |
| _____ 2. terciado | B. to twist |
| _____ 3. agazapar | C. to straighten |
| _____ 4. la emboscada | D. day's journey |
| _____ 5. la llanura | E. edge |
| _____ 6. el arriero | F. to cross |
| _____ 7. mecerse | G. muledriver |
| _____ 8. la fogata | H. to crouch |
| _____ 9. la jornada | I. slung |
| _____ 10. retrasarse | J. hung |
| _____ 11. enderezar | K. to recline |
| _____ 12. el reliz | L. the ambush |
| _____ 13. recostarse | M. to fall behind |
| _____ 14. colgado | N. plain |
| _____ 15. el paso | O. bonfire |

B. Ahora traduce al inglés. (5)

1. manosear
2. nublar
3. la subida
4. caer por aquí
5. la loma

LA NOCHE QUE LO DEJARON SOLO

¿POR qué van tan despacio? -les preguntó Feliciano Ruelas a los de adelante-. Así acabaremos por dormirnos. ¿Acaso no les urge llegar pronto?

-Llegaremos mañana amaneciendo -le contestaron.

Fue lo último que les oyó decir. Sus últimas palabras. Pero de eso se acordaría después, al día siguiente.

Allí iban los tres, con la mirada en el suelo, tratando de aprovechar la poca claridad de la noche.

"Es mejor que esté oscuro. Así no nos verán." También habían dicho eso, un poco antes, o quizá la noche anterior. No se acordaba. El sueño le nublaba el pensamiento.

Ahora, en la subida, lo vio venir de nuevo. Sintió cuando se le acercaba, rodeándolo como buscándole la parte más cansada. Hasta que lo tuvo encima, sobre su espalda, donde llevaba tciados los rifles.

Mientras el terreno estuvo parejo, caminó de prisa. Al comenzar la subida, se retrasó; su cabeza empezó a moverse despacio, más lentamente conforme se acortaban sus pasos. Los

otros pasaron junto a él, ahora iban muy adelante y él seguía balanceando su cabeza dormida.

Se fue rezagando. Tenía el camino enfrente, casi a la altura de sus ojos. Y el peso de los rifles. Y el sueño trepado allí donde su espalda se en-
corvaba.

Oyó cuando se le perdían los pasos: aquellos huecos talonazos que había venido oyendo quién sabe desde cuándo, durante quién sabe cuántas noches: "De la Magdalena para acá, la primera noche; después de allá para acá, la segunda, y ésta es la tercera. No serían muchas -pensó-, si al menos hubiéramos dormido de día. Pero ellos no quisieron: 'Nos pueden agarrar dormidos -dijeron-. Y eso sería lo peor'."

-¿Lo peor para quién?

Ahora el sueño le hacía hablar. "Les dije que esperaran: vamos dejando este día para descansar. Mañana caminaremos de filo y con más ganas y con más fuerzas, por si tenemos que correr. Puede darse el caso."

Se detuvo con los ojos cerrados. "Es mucho -dijo-. ¿Qué ganamos con apurarnos? Una jornada. Después de tantas que hemos perdido, no vale la pena." En seguida gritó: "¿Dónde andan?"

Y casi en secreto: "Váyanse, pues. ¡Váyanse!"

Se recostó en el tronco de un árbol. Allí estaba la tierra fría y el sudor convertido en agua fría. Ésta debía de ser la sierra de que le habían hablado. Allá abajo el tiempo tibio, y ahora acá

arriba este frío que se le metía por debajo del gabán: "Como si me levantaran la camisa y me manosearan el pellejo con manos heladas."

Se fue sentando sobre el musgo. Abrió los brazos como si quisiera medir el tamaño de la noche y encontró una cerca de árboles. Respiró un aire oloroso a trementina. Luego se dejó resbalar en el sueño, sobre el cochal, sintiendo cómo se le iba entumeciendo el cuerpo. □

Lo despertó el frío de la madrugada. La humedad del rocío.

Abrió los ojos. Vio estrellas transparentes en un cielo claro, por encima de las ramas oscuras.

"Está oscureciendo", pensó. Y se volvió a dormir.

Se levantó al oír gritos y el apretado golpetear de pezuñas sobre el seco tepetate del camino. Una luz amarilla bordeaba el horizonte.

Los arrieros pasaron junto a él, mirándolo. Lo saludaron: "Buenos días", le dijeron. Pero él no contestó.

Se acordó de lo que tenía que hacer. Era ya de día. Y él debía de haber atravesado la sierra por la noche para evitar a los vigías. Este paso era el más resguardado. Se lo habían dicho.

Tomó el tercio de carabinas y se las echó a la espalda. Se hizo a un lado del camino y cortó por el monte, hacia donde estaba saliendo el sol. Subió y bajó, cruzando lomas terregosas.

127

Le parecía oír a los arrieros que decían: "Lo vimos allá arriba. Es así y asado, y trae muchas armas."

Tiró los rifles. Después se deshizo de las carterillas. Entonces se sintió livianito y comenzó a correr como si quisiera ganarles a los arrieros la bajada.

Había que encumbrar, rodear la meseta y luego bajar". Eso estaba haciendo. Obre Dios. Estaba haciendo lo que le dijeron que hiciera, aunque no a las mismas horas.

Llegó al borde de las barrancas. Miró allá lejos la gran llanura gris.

"Ellos deben estar allá. Descansando al sol, ya sin ningún pendiente", pensó.

Y se dejó caer barranca abajo, rodando y corriendo y volviendo a rodar.

"Obre Dios", decía. Y rodaba cada vez más en su carrera.

Le parecía seguir oyendo a los arrieros cuando le dijeron: "¡Buenos días!" Sintió que sus ojos eran engañosos. Llegarán al primer vigía y le dirán: "Lo vimos en tal y tal parte. No tardará en estar por aquí."

De pronto se quedó quieto.

"¡Cristo!", dijo. Y ya iba a gritar: "¡Viva Cristo Rey!", pero se contuvo. Sacó la pistola de la costalilla y se la acomodó por dentro debajo de la camisa, para sentirla cerquita de su carne. Eso le dio valor. Se fue acercando hasta los ranchos del Agua Zarca a pasos queditos, mirando el bullicio

128

de los soldados que se calentaban junto a grandes fogatas.

Llegó hasta las bardas del corral y pudo verlos mejor; reconocerles la cara: eran ellos, su tío Tanis y su tío Librado. Mientras los soldados daban vuelta alrededor de la lumbre, ellos se mecían, colgados de un mezquite, en mitad del corral. No parecían ya darse cuenta del humo que subía de las fogatas, que les nublaba los ojos vidriosos y les ennegrecía la cara.

No quiso seguir viéndolos. Se arrastró a lo largo de la barda y se arrinconó en una esquina, descansando el cuerpo, aunque sentía que un gusano se le retorció en el estómago.

Arriba de él, oyó que alguien decía:

-¿Qué esperan para descolgar a éstos?

-Estamos esperando que llegue el otro. Dicen que eran tres, así que tienen que ser tres. Dicen que el que falta es un muchachito; pero muchachito y todo fue el que le tendió la emboscada a mi teniente Parra y le acabó su gente. Tiene que caer por aquí, como cayeron esos otros que eran más viejos y más colmilludos. Mi mayor dice que si no viene de hoy a mañana, acabamos con el primero que pase y así se cumplirán las órdenes.

-¿Y por qué no salimos mejor a buscarlo? Así hasta se nos quitaría un poco lo aburrido.

-No hace falta. Tiene que venir. Todos están arrendando para la sierra de Comanja a juntarse con los cristeros del *Catorce*. Éstos son ya de los últimos. Lo bueno sería dejarlos pasar para que

les dieran guerra a los compañeros de los Altos.

-Eso sería lo bueno. A ver si no a resultas de eso nos enfilan también a nosotros por aquel rumbo.

Feliciano Ruelas esperó todavía un rato a que se le calmara el bullicio que sentía cosquillearle el estómago. Luego sorbió tantito aire como si se fuera a zambullir en el agua y, agazapado hasta arrastrarse por el suelo, se fue caminando, empujando el cuerpo con las manos.

Cuando llegó al reliz del arroyo, enderezó la cabeza y se echó a correr, abriéndose paso entre los pajonales. No miró para atrás ni paró en su carrera hasta que sintió que el arroyo se disolvía en la llanura.

Entonces se detuvo. Respiró fuerte y temblorosamente. ■

La noche que lo dejaron solo: Actividad de pre-lectura

The author, Juan Rulfo, is known for his vivid descriptions of the countryside in which his characters live and act. Scan the text of "La noche que lo dejaron solo." Find nouns and adjectives that offer us a description of the area of Mexico through which the main character is traveling. Fill in the chart below:

Nouns used alone

Noun-adjective phrases

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It features ten sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is plain white, and there are no other markings or text present.

La noche que lo dejaron solo: Actividades de comprensión

A. Escoge la respuesta que termina correctamente la oración, según la lectura.

1. El protagonista de este cuento se llama _____.
 - a. Tanis
 - b. Feliciano
 - c. Librado
2. Los tres ya han caminado _____ días.
 - a. tres
 - b. cuatro
 - c. cinco
3. El joven es tan fatigado porque _____.
 - a. han caminado tanto
 - b. corrió a veces
 - c. no han dormido durante el viaje
4. Los tres llevan _____.
 - a. rifles y balas para la guerra
 - b. comida para otros soldados
 - c. caballos y mulas para el corral
5. Ellos caminan durante de la noche porque _____.
 - a. hace menos calor
 - b. quieren dormir de día
 - c. tienen miedo de ser capturados
6. Sus tíos dejaron solo a Feliciano porque _____.
 - a. éste se cansó y se durmió
 - b. se cansaron de hablar con él
 - c. éste les pidió ir adelante
7. Feliciano se deshizo de las armas porque _____.
 - a. pesaron mucho y estaba cansado
 - b. temía que los arrieros lo denunciaran
 - c. las había entregado a los soldados

- B. Answering one of the following, quoting from the text.

2. The Cristeros were consistently short of weapons during their rebellion. What indications in the story are there to identify Feliciano and his uncles as Cristeros?

[illegible]

History Test - Essay (Open Note)

Answer the following questions. Don't be afraid to elaborate.

1. How did the power of the Church and the clergy grow in Mexico from the period of the conquest until independence?

2. The Constitution of 1857 was the first attempt by the state to limit the Catholic Church. How did it attempt to do that?

3. Compare the limitations imposed upon the church by the Constitutions of 1857 and 1917. Which one was a more serious attack on the church? Why do you think that?

4. Who gained more, the government or the church, from the end of the Cristero War in 1929? Support your answer.

PRIMARY SOURCE MATERIAL REMOVED FROM CURRICULUM UNIT

(Tim Shelmerdine)

"La evangelización," 40-43.

"La constitución de 1917," 116-119

"Primeras instituciones," 128-131

(Above 3 all from same source, unknown)

Series of black and white illustrations from Mexican Revolution,
source unknown

Howard Yank
Eugene International High School
Curriculum Unit Prepared for
NEH Summer Institute
Mexico in Transition
July 1994

1

Working With Eduardo Galeano's
Memoria del fuego
III. El siglo
del viento

The Mexican Revolution
History as Literature
Literature as History

Preface to the instructor:

This unit is designed to extend students' thinking in relation to the background of the Mexican Revolution and in respects to some of the leading figures of that confabulation. Given the topic and the challenging nature of the material involved this unit would be appropriate for high school students in Spanish immersion, bilingual, or Spanish 4 (IB or AP). The ability to make use of this material is predicated on the assumption that it would be an enrichment exercise used in conjunction with a longer unit on the history of the Porfiriato and the Mexican Revolution. In other words it is assumed that students will already be familiar with the main events and issues of this period.

Background to Galeano and his work:

Eduardo Galeano (1940 -) is an Uruguayan journalist, poet and historian who has written extensively on the history of the Americas. In the trilogy from which these excerpts are drawn, Memoria del Fuego, he has constructed hundreds of vignettes which attempt to paint the picture and include the drama of the history of this hemisphere.

Galeano's experience with history in school was a negative one. As he says, "Poor History had stopped breathing: betrayed in academic texts, lied about in classrooms, drowned in dates, they had imprisoned her in museums and buried her...." So his attempt here is to breath a little life back into it. And in order to do that Galeano admits that he has taken liberties with certain customs of historiography, and that his work does not fit neatly into a particular historical or literary genre:

I don't know if it is a novel or essay or epic poem or testament or chronicle.... I did not want to write an objective work--neither wanted to nor could. There is nothing neutral about this historical narration. Unable to distance myself, I take sides.

Although each fragment here is based on solid documentation, we are very aware of his point of view. This, I believe, provides very stimulating material for student scrutiny. All students of history should be aware that any text has an implicit or explicit perspective. Even the driest, most 'objective' of texts frames our reference if only in the selection of information which is included and in the part of the story which is left untold. In clarifying his perspective, Galeano challenges students (all of us) to clarify our own points of view in relation to the past. We don't have to agree with him, but at least we will be able to deal with his ideas on their own terms and hopefully be able to come to our own evaluation of this period.

Teaching Strategies:

Galeano's vignettes have been divided into two sections. The first includes four scenes which deal with the situation in Mexico just prior to the outbreak of the Revolution. The second offers four more stories related to four of the most noted personalities of the Revolution: Zapata, Madero, Villa, and Huerta.

Each scene includes key vocabulary, which you may choose to work with as you see fit, and two sections of questions: *Comprensión del argumento* and *Interpretación histórica y literaria*.

Comprensión del argumento includes questions which test the student's grasp of the content of the corresponding excerpt. They guide the student in interpreting key events and references whose significance is fundamental to the understanding of the piece.

The *Interpretación histórica y literaria* sections assist the student in analyzing the work on an historical and literary level.

It is suggested that you let all students work on their own or in pairs on the comprehension questions, but that you organize cooperative groups of 3 or 4 to work on or to discuss the interpretation sections.

In introducing this work you may want to plan to have selected students read them orally after they have had a chance to become familiar with a particular section and its vocabulary. Galeano had oral expository in mind in the creation of these scenes, as he felt that it would lend more drama to the storytelling.

At the end of each of the two groupings of scenes a section entitled *Temas de conversación e investigación* has been included to enable students to tie some of the principle ideas in each section together. Since many of the questions raised in Galeano's work are similar to issues that students are likely to have encountered in other studies or in their personal lives, the topics for conversation ask students to make connections between these ideas and their own. In addition *Investigación* ideas offer assignments for compositions, oral reports or dramatizations on specific aspects of the history and society that figure in the vignettes. They could be assigned as individual or cooperative assignments with a time frame in line with the demands of your overall unit and with an eye to the abilities of your class and the resources available.

El Siglo Del Viento

Eduardo Galeano

La Revolución Mexicana

Al estudiante:

A continuación tiene varios fragmentos de la obra El Siglo Del Viento de Eduardo Galeano, autor uruguayo. Se trata de una creación literaria, que se apoya en bases documentales pero se mueve con libertad. Al leerlos hay que tomar en cuenta el punto de vista del autor y la manera en que le da al lector (a Ud.) el sentido de lo ocurrido.

La primera parte (las primeras cuatro secciones) se trata de la situación en México al borde de la época revolucionaria. A ver si puede sacar una idea más precisa de la situación delicada de ese momento histórico.

La segunda parte (los últimos cuatro piezas) se trata de unos bosquejos (sketches) de unos personajes de la revolución. Tendrá que comparar las diversas perspectivas del autor hacia estos protagonistas.

Cada sección viene acompañada de ejercicios y actividades que el instructor va a clarificar en cuanto a la manera de acercamiento.

Telón¹ y después

Ya se aleja² el tren, ya se marcha el presidente de México. Porfirio Díaz ha examinado las plantaciones de henequén³ en Yucatán y se está llevando la más grata impresión:

--*Bello espectáculo*--dijo, mientras cenaba con el obispo y con los dueños de millones de hectáreas y millares de indios que producen fibras baratas para The International Harvester Company--. *Aquí se respira una atmósfera de felicidad general.*

Ya se pierde en el aire la humareda⁴ de la locomotora. Y entonces caen, volteadas de un manotazo,⁵ las casas de cartón pintado, con sus ventanas galanas;⁶ guirnaldas y danderitas⁷ se hacen basura, basura barrida, basura quemada, y el viento arranca de un soplo los arcos de flores que cubrían los caminos. Concluida la fugaz⁸ visita, los mercaderes de Mérida recuperan las máquinas de coser, los muebles norteamericanos y las ropas flamantes que los esclavos han lucido mientras duró la función.

Los esclavos son indios mayas, de aquellos que hasta hace poco vivían libres en el reino de la pequeña cruz que habló⁹, y también indios yaquis de las llanuras¹⁰ del norte, comprados a cuatrocientos pesos por cabeza. Duermen amontonados¹¹ en fortalezas de piedra y trabajan al ritmo del látigo mojado¹². Cuando alguno se pone arisco¹³, lo sepultan¹⁴ hasta las orejas y le echan los caballos.

¹ Telón: curtain time

² se aleja: disappears

³ henequén: una planta fibrosa que se usa para hacer cuerda

⁴ humareda: cloud of smoke

⁵ volteadas...manotazo: sent flying with slap of the hand

⁶ galanas: elegant

⁷ guirnalda y banderitas: garlands and pennants

⁸ fugaz: lightening (quick)

⁹ el reino ...habló: nombre del territorio en el Yucatán de indios en rebelion contra el gobierno Mexicano

¹⁰ llanuras: plains

¹¹ amontonados: piled up

¹² látigo mojado: moistened whip

¹³ cuando...arisco: when one gets surly

¹⁴ sepultan: bury

1908
Ciudad Juárez

Se busca

Hace un par de años, los *rangers*¹⁵ norteamericanos cruzaron la frontera de México, a pedido de Porfirio Díaz, para aplastar¹⁶ la huelga de los mineros del cobre en Sonora. Con presos y fusilados¹⁷ acabó, después, la huelga¹⁸ en los talleres textiles de Veracruz. Este año han estallado¹⁹ huelgas en Coahuila, Chihuahua y Yucatán.

La huelga, que perturba el orden, es un crimen. Quien la comete, comete crimen. Los hermanos Flores Magón, agitadores de la clase obrera²⁰, son los criminales de máxima peligrosidad. Sus rostros²¹ se exhiben en la pared de la estación del ferrocarril, en Ciudad Juárez y en todas las estaciones de ambos lados de la frontera. Por cada uno de los hermanos, la agencia de detectives Furlong ofrece cuarenta mil dólares de recompensa.

Los Flores Magón llevan unos cuantos años burlándose del eterno Porfirio Díaz. Desde sus periódicos y panfletos han enseñado al pueblo a perderle el respeto. Después de perderle el respeto, el pueblo empieza a perderle el miedo.

1910

¹⁵rangers: tropas del estado de Texas

¹⁶aplantar: crush

¹⁷presos y fusilados: arrests and executions

¹⁸huelga: dejar de trabajar(strike)

¹⁹estallado: broken out

²⁰la clase obrera: working class

²¹rostros: faces

El Centenario y el amor

Por cumplirse cien años de la independencia de México, todos los burdeles²² de la capital lucen²³ el retrato del presidente Porfirio Díaz.

En la ciudad de México, dos de cada diez mujeres jóvenes ejercen la prostitución. Paz y Orden, Orden y Progreso: la ley regula este oficio tan numeroso. La ley de burdeles, promulgada²⁴ por don Porfirio, prohíbe practicar el comercio carnal²⁵ sin el debido disimulo²⁶ o en las cercanías de escuelas e iglesias. Y también prohíbe la mezcla de clases sociales --*en los burdeles solo habrá mujeres de la clase a la que pertenezcan los clientes*-- , a la par que²⁷ impone controles sanitarios y gravámenes²⁸ y obliga a las matronas a *impedir que sus pupilas salgan a la calle reunidas en grupos que llamen la atención*. No siendo en grupos, pueden salir: condenadas a malvivir entre la cama, el hospital y la cárcel, las putas tienen al menos el derecho a uno que otro paseíto por la ciudad. En este sentido, son más afortunadas que los indios. Por orden del presidente, indio mixteco²⁹ casi puro, los indios no pueden caminar por las avenidas principales ni sentarse en las plazas públicas.

²²burdeles: houses of prostitution

²³lucen: display

²⁴promulgada: promulgated (put forward, announced)

²⁵carnal: flesh

²⁶debido disimulo: proper facade

²⁷a la par que: while at the same time

²⁸gravámenes: penalties

²⁹mixteco: of the Mixtec tribe of Oaxaca, México

El centenario y el dictador

En el apogeo³⁰ de las celebraciones del Centenario, don Porfirio inaugura un manicomio.³¹ Poco después, coloca la primera piedra de una nueva cárcel.

Condecorado hasta en la barriga³², su emplumada cabeza reina allá en los alto de una nube de sombreros de copa y cascos³³ imperiales. Sus cortesanos, reumáticos ancianos de levita y polainas³⁴ y flor en el ojal³⁵, bailan al ritmo de *Viva mi desgracia*, el vals³⁶ de moda. Una orquesta de ciento cincuenta músicos toca bajo treinta mil estrellas eléctricas en el gran salón del Palacio Nacional.

Un mes entero duran los festejos. Doñ Porfirio, ocho veces reelegido por él mismo, aprovecha uno de estos históricos bailes para anunciar que ya se viene su noveno periodo presidencial. Al mismo tiempo, confirma la concesión del cobre³⁷, el petróleo y la tierra Morgan, Guggenheim, Rockefeller y Hearst por noventa y nueve años. Lleva más de treinta años el dictador, inmóvil, sordo, administrando el más vasto territorio tropical de los Estados Unidos.

Una de estas noches, en plena farra patriótica³⁸, el cometa Halley irrumpe en el cielo. Cunde el pánico. La prensa anuncia que el cometa meterá la cola en México y que se viene el incendio general.

³⁰apogeo: height

³¹manicomio: insane asylum

³²barriga: paunch (belly)

³³cascos: helmets

³⁴de levita y polainas: frock coats and gaiters

³⁵ojal: button hole

³⁶vals: waltz

³⁷cobre: copper

³⁸en plena...patriótica: at the peak of this patriotic binge

Zapata

Nació jinete³⁹, arriero y domador⁴⁰. Cabalga deslizándose, navegando a caballo las praderas⁴¹, cuidadoso de no importunar el hondo sueño de la tierra. Emiliano Zapata es hombre de silencios. Él dice callando.

Los campesinos de Anenecuilco, su aldea⁴², casitas de adobe y palma salpicadas⁴³ en la colina, han hecho jefe a Zapata y le han entregado los papeles del tiempo de los virreyes, para que él sepa guardarlos y defenderlos. Ese manojo⁴⁴ de documentos prueba que esta comunidad, aquí arraigada⁴⁵ desde siempre, no es intrusa en su tierra.

La comunidad de Anenecuilco está estrangulada, como todas las demás comunidades de la región mexicana de Morelos. Cada vez hay menos islas de maíz en el océano del azúcar. De la aldea de Tequesquitengo, condenada a morir porque sus indios libres se negaban a convertirse en peones de cuadrilla⁴⁶, no queda más que la cruz de la torre de la iglesia. Las inmensas plantaciones embisten⁴⁷ tragando tierras, aguas y bosques. No dejan sitio ni para enterrar a los muertos:

--*Si quieren sembrar, siembren en macetas.*⁴⁸

Matones y leguleyos⁴⁹ se ocupan del despojo⁵⁰, mientras los devoradores⁵¹ de comunidades escuchan conciertos en sus jardines y crían caballos de polo y perros de exposición.

Zapata, caudillo⁵² de los lugareños avasallados⁵³, entierra los títulos virreinales bajo el piso de la iglesia de Anenecuilco y se lanza a la pelea. Su tropa de indios, bien plantada, bien montada, mal armada, crece al andar⁵⁴.

³⁹Nació jinete: born in the saddle

⁴⁰arriero y domador: rider and breaker of horses

⁴¹cabalaga... praderas: he navigates the countryside on horseback

⁴²aldea: village

⁴³salpicadas: peppered

⁴⁴manejo: bundle

⁴⁵arraigada: rooted

⁴⁶de cuadrilla: gang

⁴⁷embisten: advance

⁴⁸macetas: pots

⁴⁹matones y leguleyos: gun men and conmen

⁵⁰despojo: plundering

⁵¹devoradores: ones who swallow up

⁵²caudillo: leader/chief

⁵³lugareños avasallados: enslaved villagers

⁵⁴crece al andar: grows as it goes

1911
Ciudad de México

Madero

Mientras Zapata desencadena⁵⁵ la insurrección en el sur, todo el norte de México se levanta⁹ en torno⁵⁶ a Fransico Madero. Al cabo de más de treinta años de trono continuo, Porfirio Díaz se desploma⁵⁷ en un par de meses.

Madero, el nuevo presidente, es virtuoso hijo de la reforma jurídica⁵⁸. Zapata exige la reforma agraria. Ante el clamor de los campesinos, los nuevos diputados prometen estudiarles la miseria.

⁵⁵desencadena: unleashes

⁵⁶en torno: behind (around), in support for

⁵⁷se desploma: collapses(goes up in smoke)

⁵⁸reforma jurídica: jucial (legal) reform

Pancho Villa

De todos los jefes norteros que han llevado a Madero a la presidencia de México, Pancho Villa es el más querido y queredor. Le gusta casarse y los hace a cada rato. Con una pistola en la nuca⁵⁹, no hay cura⁶⁰ que se niegue ni muchacha que se resista. También le gusta bailar el tapatío al son de la marimba y meterse al tiroteo⁶¹. Como lluvia en el sombrero le rebotan las balas.⁶²

Se había echado al desierto muy temprano:

--*Para mí la guerra empezó cuando nací.*

Era casi niño cuando vengó a la hermana. De las muchas muertes que debe, la primera fue de patrón; y tuvo que hacerse cuatrero⁶³.

Había nacido llamándose Doroteo Arango. Pancho Villa era otro, un compañero de banda⁶⁴, un amigo, el más querido: cuando los guardias rurales mataron a Pancho Villa, Doroteo Arango le recogió el nombre y se lo quedó. Él pasó a llamarse Pancho Villa, contra la muerte y el olvido, para que su amigo siguiera siendo.

⁵⁹en la nuca: to the head

⁶⁰cura: priest

⁶¹tiroteo: gunfight

⁶²le rebotan las balas: bullets bounce off

⁶³cuatrero: horse thief

⁶⁴banda: gang

Huerta

11

tiene cara de muerto maligno⁶⁵. Los lentes negros, fulgurantes,⁶⁶ son lo único vivo de su cara.

Veterano guardaespaldas⁶⁷ de Portirio Díaz, Victoriano Huerta se convirtió súbitamente a la Democracia el día en que la dictadura cayó. Ahora es el brazo derecho del presidente Madero, y se ha lanzado a la cacería⁶⁸ de revolucionarios. Al norte atrapa a Pancho Villa y al sur a Gildardo Magaña, lugarteniente⁶⁹ de Zapata, y ya los da por fusilados⁷⁰, ya está el pelotón acariciando los gatillos⁷¹, cuando el perdón del presidente interrumpe la ceremonia:

--Vino la muerte a buscarme --suspira⁷² Villa--, pero se equivocó de hora.

Los dos resucitados⁷³ van a parar a una misma celda en la prisión de Tlatelolco. Conversando pasan los días y los meses. Magaña habla de Zapata y de su plan de reforma agraria y del presidente Madero, que se hace el sordo⁷⁴ porque quiere quedar bien con los campesinos y con los terratenientes⁷⁵, *montado en dos caballos a la vez.*

Un pequeño pizarrón y un par de libros llegan a la celda. Pancho Villa sabe leer personas, pero no letras. Magaña le enseña; y juntos van entrando, palabra por palabra, estocada tras estocada⁷⁶, en los castillos de *Los tres mosqueteros*. Después emprenden viaje por *Don Quijote de La Mancha*, locos caminos de la vieja España; y Pancho Villa, el feroz guerrero del desierto, acaricia las paginas con mano de amante. Magaña le cuenta: *--Este libro... ¿Sabes? Los escribió un preso.⁷⁷ Uno como nosotros.*

⁶⁵muerto maligno: malignant corpse

⁶⁶fulgurantes: shiny

⁶⁷guardaespaldas: bodyguard

⁶⁸cacería: hunting

⁶⁹lugarteniente: lieutenant

⁷⁰los da por fusilados: orders them shot

⁷¹el pelotón...gatillos: the firing squad is stroking their triggers

⁷²suspira: sighs

⁷³resucitados: resuscitated (revived)

⁷⁴se hace el sordo: plays deaf

⁷⁵terratenientes: landowners

⁷⁶estocada: sword thrust

⁷⁷preso: prisoner

Actividades de postlectura

12

Análisis de los fragmentos

Para facilitar la comprensión e interpretación de las secciones hemos incluido ciertas actividades para cada segmento. Después de leer cuidadosamente cada pieza, conteste a las preguntas de comprensión del argumento y de interpretación histórica / literaria que le proponemos más abajo. Así que estará listo para compartir su perspectiva con otros miembros de su grupo. Va aportando su experiencia personal y su conocimiento del contexto histórico y literaria en la medida de lo posible.

Parte I - Escenas al borde de la Revolución

Telón y después:

Comprensión del argumento

1. ¿Qué impresión saca Porfirio Díaz de las plantaciones de henequén?
2. ¿Qué compañía compra las fibras de estas fincas?
3. ¿Siguen iguales las plantaciones después de la visita de don Porfirio?
4. ¿Cuales son las circunstancias de la vida para los indios que trabajan ahí?

Interpretación histórica / literaria

1. ¿Qué pone de contraste el autor en esta escena?
2. ¿Por qué es titulado, *Telón y después* ?
3. ¿Por qué querían montar este 'espectáculo' para el presidente?

Se busca:

Comprensión del argumento

1. ¿Qué especie de conflicto esta de manifiesto en este fragmento?
2. ¿A quienes buscan los oficiales?
3. ¿Qué clase de amenaza representan los prófugos (fugitivos)?

13

Interpretación histórica / literaria

1. ¿Por qué tendría Porfirio Díaz que pedir ayuda de EE.UU. para controlar obreros Mexicanos?
2. ¿Por qué opina Ud. que Los Estados Unidos estuvo dispuesto a ayudarle en esta operación?
3. ¿Qué conexión existe entre el perderle respecto a Díaz y el perderle el miedo. (Ha tenido Ud. una experiencia semejante?)
4. ¿Diría que el mantenerle el miedo fue importante durante el Porfiriato? ¿Por qué sí (o no)?

El Centenario y el amor:

Comprensión del argumento

1. ¿Qué estadística sobre la prostitución en la Ciudad de México se destaca?
2. ¿Qué reglas se establecen sobre la practica de prostitución?
3. ¿Por qué eran más favorecidas las putas que los indios?

Interpretación histórica / literaria

1. ¿Cómo se puede explicar la amplitud de la prostitución y la necesidad de controlarla durante el Porfiriato?
2. ¿Cómo le da el autor un sentido profundo de ironía a esta pieza?
3. ¿En qué aspecto se pinta el Porfiriato de racista y segregado?
4. "Paz y Orden, Orden y Progreso" era el lema (motto) del Porfiriato. ¿Qué características tiene el orden en ese período?

El Centenario y el dictador:

Comprensión del argumento

1. ¿De qué manera se celebra El Centenario?
2. ¿Qué intereses financieros tiene EE.UU. en México?
3. ¿Cuales instituciones inicia don Porfirio durante las celebraciones?

14

Interpretación histórica / literaria

1. ¿Qué pone el autor de yuxtaposición (oposición, or *juxtaposition*) para dar un sentido irónico?
2. ¿Qué imagen le da de la gente que sí está festejando El Centenario y de don Porfirio Díaz?
3. ¿Qué aspecto del Porfiriato subraya el autor llamándolo, "...el más vasto territorio tropical de los Estados Unidos?
4. ¿Por qué concluye el autor con lo del cometa Halley? ¿Anticipa algo importante? (Credito extra: ¿Qué tiene que ver con un acontecimiento natural que sucedió en la época Azteca justo antes de la llegada de los conquistadores?)

Parte I - Temas de conversación e investigación

1. Galeano describe un país en que las apariencias son de cierto modo más importantes que las realidades. Favor de dar cuatro ejemplos concretos de las realidades del Porfiriato, a las cuales nos llama la atención el autor.
2. "Paz y Orden, Orden y Progreso" ¿En que consiste la paz social? ¿Qué sería más importante en el establecer la paz, el orden o la justicia? ¿Puede haber uno sin el otro? ¿Hay progreso sin justicia? (¿En qué sentido son estas cuestiones todavía importantes hoy en día?)
3. ¿Era el Porfiriato un estado en desequilibrio? Favor de razonar su respuesta.
4. ¿De que manera puede importar las inversiones estadounidenses en cuanto a la actitud de EE.UU. hacia la revolución que estaba por estallarse?
5. **Enfoques de Investigación:**
 - a. las plantaciones de henequén del Yucatán, la eficacia de producción y las condiciones de vida de los peones.

- b. el reino de "la pequeña cruz que habló" y la lucha por los Maya contra el estado
- c. los indios yaquis y su rebelión contra México
- d. los hermanos Flores Magón y el movimiento obrero en la época del Porfiriato.
- e. las inversiones extensivas en México por parte de compañías de Los Estados Unidos al margen del la Revolución
- f. la postura y la influencia estadounidense durante la Revolución Mexicana.

Parte II - Personajes importantes en la Revolución

Zapata:

Comprensión del argumento

1. ¿Con qué responsabilidades le encargan a Zapata los campesinos de Anenecuilco?
2. ¿Por qué han escogido a él?
3. ¿Qué son las condiciones en Morelos que ponen en peligro el poder sobrevivir los pueblos?
4. ¿Quiénes se aprovechan de estas circunstancias?
5. ¿Qué decide hacer Zapata y los indios acerca de esta situación?

Interpretación histórica y literaria

1. ¿Qué características de líder tiene Zapata?
2. ¿Qué quiere decir el autor con, "Él dice callando.?"
3.
 - a. ¿Por qué son tan importantes los documentos del tiempo de los virreyes? (¿Se puede decir que sí, que la historia es importante?)
 - b. ¿Ha tenido Ud. una experiencia en su vida en que los fundamentos históricos, o sea los derechos ya previamente establecidos, han sido muy importantes?
4. ¿Qué imagen le da el autor a las plantaciones de azúcar en Morelos?
5. ¿Qué pone de contraste el autor en cuanto a la manera de vivir en esta región?

Madero:

Comprensión del argumento

1. ¿Por cuanto tiempo resiste Porfirio Díaz la insurrección que se levanta en torno a Madero?
2. ¿Qué remedios quiere imponer Madero para resolver los problemas en México?
3. ¿Cómo se contrastan con lo que exige Zapata?

Interpretación histórica y literaria

1. Galeano escribe que, "...Porfirio Díaz se desploma..." ¿Cómo se puede explicar que un dictador tan poderoso por más de treinta años se debilita tan rápido? (Puede tener que ver con las diferencias entre las realidades del Porfiriato y las apariencias que se discutieron en la Parte I.)
2. ¿Qué impresión le da Galeano del nuevo congreso de diputados en cuanto a su disposición de llevarse a cabo las reformas necesarias en México? (¿Tiene enlace con una conclusión de Karl Marx acerca de la filosofía: "Ya basta estudiar el caso de la vida humana, nuestra tarea es cambiarla.?"

Pancho Villa:

Comprensión del argumento

1. ¿Qué le gusta hacer a Villa?
2. ¿Por qué se hizo Villa bandido?

Interpretación histórica y literaria

1. ¿Cómo se puede caracterizar a Villa? Hay algo en la descripción que le proporciona Galeano que explica qué rasgos de líder lleva Doroteo Arango? (¿Es simpática la figura de Villa?)
2. ¿Cómo le hace el escritor más viva la imagen de Villa?
3. ¿Cambiaría su perspectiva de Villa si se diera cuenta de que Villa solía matar a la gente de manera escalofriante? (¿Está tratando de limpiarnos la imagen de Villa?)

Huerta:

Comprensión del argumento

1. ¿Qué oficio se desempeñaba Huerta en el Porfiriato?

2. ¿Cuándo se convirtió a la Democracia?
3. ¿Bajo Madero a qué se dedica Huerta?
4. ¿Por qué no son fusilados Villa y Magaña?
5. ¿En qué consiste el doble juego de Madero?
6. ¿Cómo pasan su estancia encarcelados Villa y Magaña?

Interpretación histórica y literaria

1. ¿Cómo es el retrato que pinta Galeano de Huerta?
2. ¿Según Galeano es Huerta un hombre de confianza? Explique su respuesta.
3. ¿Por qué se pone Huerta en contra de Villa y Zapata? (Sus propósitos están en conflicto?)
4. Se aprovecha del momento Galeano para dar un especie de homenaje a Villa y Magaña. ¿En qué consiste? ¿Qué quiere el autor poner de relieve (draw attention to)?

Parte II - Temas de conversación e investigación

1. a. Ordene en un rango las cuatro figuras citadas aquí (Zapata, Madero, Villa, Huerta) de acuerdo al estima que les proporciona Galeano. Incluya un razonamiento para el rango que elabora.
b. ¿Qué son los motivos principales que animan a estos personajes?
c. ¿Está de acuerdo con la perspectiva del autor sobre estas personas? ¿De qué manera se diferencia su evaluación? ¿Por qué?
2. Obviamente Galeano desprecia a Huerta. Menciona que era guardaespaldas en el Porfiriato, pero no incluye que también se desempeñó bien como general del ejército.
a. Tomando esto en cuenta, ¿Cómo evaluaría a Galeano como historiador?
¿Como autor literario? (¿Tiene Galeano el derecho de destacar o esconder lo que guste?)

b. ¿No hacen algo semejante los libros de texto en su tratamiento con personajes históricos? ¿Puede mencionar unos ejemplos?

3. Investigue más al fondo uno de los líderes de la Revolución. Prepare una presentación o informe sobre un aspecto de su vida o una faceta de su participación en la sublevación.

4. Con unos compañeros de clase preparen una escena de la vida de estas figuras. La escena puede ser basada en uno de los fragmentos de Galeano o en información adicional de la unidad o de sus investigaciones.

5. Mesa redonda:

Cada grupo de alumnos se repara para simular una ficticia mesa redonda entre Villa, Huerta, Madero, y Zapata. Los temas de la conversacion pueden ser:

a. ¿Cuales deben ser los propósitos básicos de la Revolución? (¿Quienes van a beneficiar, quienes no?)

b. ¿Qué proceso o reglas se deben establecer para llevarlos a cabo?

c. ¿Son los intereses diversos del conflicto irreconciliables?